

FRANCISCO FUENTES JIMENEZ

**EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD
EN LA EDUCACION FISICA**

EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION FISICA

Alumno: D. Francisco Fuentes Jimenez

Profesor : D. Luciano Gonzalez Sarmiento

Instituto Nacional de Educación Física y Deportes

1974-75

18783

DILIGENCIA para hacer constar que este trabajo de
investigación de fin de carrera obtuvo
la aprobación del correspondiente Tri-
bunal el día 16 de octubre de 1975



[Handwritten signature]

Reg. 28981

EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION FISICA

SUMARIO

	<u>pag.</u>
I.- INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO	7
II.- ANALISIS DE LOS FACTORES DETERMINANTES	
DE LA CREATIVIDAD	14
1.- Sobre el concepto de creatividad y sus componentes	14
2.- Creatividad y creación	24
3.- Datos antropológicos y culturales para un concepto de la creatividad	34
4.- Creatividad y conducta humana	44
5.- Factores de libertad y represión	61
6.- Factores o condicionantes sociales y económicos	69
7.- La creatividad como factor de educación.....	75
8.- Aptitud y actitud	82
9.- El medio familiar y el medio escolar	88
III.- EXPERIENCIAS SOBRE CREATIVIDAD CORPORAL REALIZADAS CON UN GRUPO DE EXPRESION	117
IV.- POSIBILIDADES DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD CORPO- RAL A UN NIVEL EXPRESIVO EN LA EDUCACION FISICA.....	182

	<u>pag.</u>
V.- CONCLUSIONES	198
VI.- BIBLIOGRAFIA	201

INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO

INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO

Desde un punto de vista histórico, la creatividad ha sido expuesta como el gran objetivo de todo proceso educativo. Sin embargo, abordando la realidad "creatividad" desde ángulos de una filosofía crítica, esta realidad puede aparecer:

- 1.- como un concepto indeterminado en sí mismo,
- 2.- como una realidad conceptual,
- 3.- como una consecuencia del desarrollo profundo de la personalidad.

La crítica de las dos primeras acepciones pertenece al ámbito de una filosofía metafísica, que abordaré sólo como punto dialéctico de referencia. La tercera acepción enclavada en un ámbito de filosofía psicológica, es el tema origen de este trabajo que desarrollaré según el esquema siguiente:

- a) Análisis de los factores determinantes de la creatividad.
- b) Descripción de experiencias.
- c) Posibilidades de desarrollo en la Educación Física.

Mi postura ante este desarrollo se asienta deliberadamente - sobre bases descriptivas y empíricas, intentando el análisis de la realidad "creatividad" a partir de un análisis crítico de lo que considero como factores determinantes del concepto real de creatividad.

La descripción de datos del capítulo (b), supone el punto útil de referencia y, al mismo tiempo, síntesis que apoya todo el contenido anterior.

Respecto a la incidencia de esta cuestión en el desarrollo de la Educación Física en el ser humano, me detendré exclusivamente - en aquellos aspectos que determinan una conducta corporal libre y expresiva, no tendente necesariamente hacia el logro de objetivos convencionalmente útiles, sino en lo que ellos (la conducta corporal) puede suponer de :

- I.- reflejo de la estructura profunda e individual,
- II.- reflejo de la conducta global,

III.- implicación en el desarrollo de la creatividad.

El presente trabajo pretende contribuir, como aportación personal, a ese gran conjunto de trabajos e investigaciones dedicados al estudio conceptual de la educación. Creo, que la aportación personal es algo a tener en cuenta, sin que esto suponga aplicar una escala de preferencias, a la esencia fundamental que el tema educativo debe tener: consideración de todo lo que pueda aportar el individuo.

Ante una tarea educativa como la que se nos presenta a todos los profesores de Educación Física, en el sentido de "relación", "contacto", "convivencia", con individuos, se hace imprescindible el replanteamiento constante de unas cuestiones que, a mi parecer son de vital importancia en el desarrollo de nuestro rol como educadores.

Es mi intención realizar un planteamiento sencillo, no esotérico, abordando aquellas cuestiones, términos y conceptos que a lo largo del tiempo siguen prevaleciendo como inalterables y convencionales, intentando buscar respuestas racionales, elaboradas, a partir de mi experiencia y tratando de abordar el tema de la Educación Física viéndola como integrada en esa unidad compleja que es el mundo de la Educación.

Un aspecto que se me plantea se refiere a la relación del niño, discípulo, educando, por un lado con las Instituciones, planes y programas, y ,por otro, con los maestros, educadores, profesores monitores. ¿ Es acaso necesario que sean éstos (Instituciones, programas, educadores) los que digan lo que el niño debe hacer a lo largo de su periplo educativo, o bien es más interesante, conveniente, útil, provechoso dejar al niño que sea quien elija aquello que le interesa o aquello que le gusta ?.

Un análisis primordial surgiría entre : interés y gusto; en tanto que estos conceptos afectan al niño de la misma forma que a la Institución y a los educadores. Según Woodworth "el interés vendría a ser como una tendencia primaria hacia un mundo de valores o

de cosas" (1) situando el interés del niño a nivel de satisfacción primaria.

¿Es qué acaso coinciden los intereses de los niños con los intereses de los adultos y de las instituciones ?

¿ Sería aconsejable dejar al niño moverse impulsado por sus intereses o por sus gustos y satisfacción ?

¿ No se llegaría a un desarrollo equilibrado si el niño fuese desarrollando progresivamente sus intereses y a la vez satisfaciendo sus necesidades.?. Pueden surgir dos situaciones : que el niño se sienta gratificado, o que se sienta frustrado.

¿ Es decisivo el hecho de qué el niño se desarrolle frustrado o gratificado ?

¿ Es necesario que el niño satisfaga sus gustos ?

¿ Con la educación se siente el niño gratificado ?

El desarrollo analítico de estas cuestiones se nos presenta -- con una complejidad mayor de la que con este trabajo podríamos abarcar, ya que nos obliga a analizar todas las vertientes psico-socio-económicas que van a configurar el problema, si queremos evitar los planteamientos simplistas que reflejan contestaciones como : " porque es lo mejor para él "; " porque así está dispuesto " .

Trataré de desarrollar ésta y otras cuestiones desde mi ángulo de educador que utiliza la Educación Física como un medio que, al menos, no defraude ni los objetivos generales de la Educación, ni los intereses propios de la naturaleza infantil, pues donde va a tener mayor necesidad, incidencia y aplicación la labor educativa va a ser en aquellos periodos de la vida infantil que van desde la segunda infancia hasta la adolescencia (dos-tres años - trece-catorce años), precisamente el periodo que comprende la Educación General Básica.

Bajo mi punto de vista la educación se ha desarrollado por parte de las instituciones, acentuando quizás en exceso los aspectos -

(1) José M^a Cagigal " Apuntes de Psicopedagogía de 3^o curso de Profesor de Educación Física " I.N.E.F. Madrid.

de imposición, de disciplina y de hábitos, más que la libre elección, decisión y trabajo por el propio alumno.

Existe un interés en ciertos sectores de la educación, de permitir que sea el niño quien elija, decida y desarrolle sus actividades, aunque no a gran escala porque se sigue acentuando el sentido de utilidad, y el fenómeno de autoridad como tal realidad sigue ejerciendo influencia en base a sus características conflictivas dimanadas del carácter jerárquico, autoritario y omnipotente.

Estos fenómenos mediatizan la relación educador-educando, ya que el fenómeno de autoridad provoca una desigualdad entre el que la detenta, jefe, padre o maestro, y el que la sufre, subordinado, hijo o niño. Si bien este fenómeno está presente, por la herencia de nuestros antepasados, como característica de nuestra naturaleza socializada, el sentido de utilidad es algo mucho más reciente, pero que también va a mediatizar la labor educativa, ya que se va a ver ésta impregnada y enfocada hacia la utilidad, y muchas acciones del ser humano dejarán de tener sentido si no son útiles. ¿Pero útiles para qué y para quién?. ¿Es qué lo útil para el individuo no es acaso útil para las instituciones, para la sociedad, y viceversa?. ¿Es qué toda acción, obra y pensar humano debe necesariamente tener una utilidad concreta, medible y contable?. ¿Es qué sólo es válido el interés del individuo cuando es útil para la institución?. ¿Es qué no es, acaso, el interés del individuo positivo a la sociedad, aunque, por supuesto, no en sentido inmediato ni utilitario?. ¿Puede haber concordancia entre individuo y escuela, institución, en un desarrollo que no esté exclusivamente determinado por la utilidad?.

Al desglosar este enfoque educativo nos encontramos con aspectos fundamentales tales como: autonomía, iniciativa, dependencia, pasividad, disciplina, libertad, que van a influir decisivamente tanto en la creatividad del individuo como en las consecuencias que esta creatividad tendrá en la sociedad misma.

Algunos de estos aspectos podemos reconocerlos como formas, medios de manifestarse la autoridad y como resultado de su ejercicio.

Existen casos en los que el superior somete al inferior mediante disciplina, imposición, coerción y coacción. El maestro somete al alumno mediante castigos, controles y reprimendas. Una autoridad - mal ejercida puede provocar dependencia y ésta a su vez, provocará siempre en el individuo la carencia de una iniciativa que es premisa fundamental para la manifestación de la creatividad.

Dependencia supondría falta de iniciativa, " inmadurez ", necesidad de que los demás decidan por uno mismo, quedándose el alumno en el nivel de mero ejecutor de lo programado, son tales aspectos - los que el educador, el profesor de Educación Física, debe analizar para que el proceso educativo no se vea mediatizado por ellos, para que su relación con los educandos no cree dependencia, para utilizar la disciplina no tratando de conseguir imponer sus intereses y objetivos, sino que, al conceder libertad al niño, procure la formación de individuos autónomos, con iniciativa, capaces y creativos.

De este sentir y vivir la educación sobresale un aspecto que, sin suponer exclusividad, se presenta como fundamental en la escala de objetivos: el desarrollo de la creatividad. Característica y cualidad esta propia de la persona autónoma y libre, de la persona que tiene iniciativa e interés por la vida y por los demás seres humanos que le rodean. La encontraremos presente en el individuo con una personalidad sensible que tiene todas sus capacidades desarrolladas.

Como más adelante veremos, es esto lo que a mi entender necesita y debe procurar desarrollar el profesor a través de la Educación Física y empleando como medio el movimiento expresivo corporal.

A lo largo de este trabajo vamos a movernos entre variables, - conceptos y términos que tendrán íntima relación con la familia, escuela, sociedad (autonomía, libertad, iniciativa), siendo la configuración de estos aspectos y sus relaciones la que nos posibilite - un entendimiento claro, o al menos un replanteamiento, de nuestra - postura e idea educativa, a partir de la cual podamos como educadores desarrollar nuestra función.

Cabría considerar, pues, si el fin de la educación es lograr -

seres creativos, capaces de tomar iniciativas, de ser sensibles, de decidir, de ser originales, o, por el contrario, el fin reside en formar, programar, seres útiles para una sociedad de características determinadas (agrícola, industrial, capitalista, socialista).

ANALISIS DE LOS FACTORES DETERMINANTES DE LA CREATIVIDAD
=====

SOBRE EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD Y SUS COMPONENTES

Cualquier antecedente histórico constituido en tradición está siempre presente en cualquier sistema educativo; y, si bien vemos que el nacimiento de nuevas generaciones trae consigo un intento de renovación y la creación de nuevos valores, esto supone el planteamiento de una situación conflictiva permanente; ante ésta el fenómeno de autoridad va a configurar métodos de disciplina para perpetuar aquellos valores que aseguran un régimen económico, social y religioso determinado, así como una situación humana determinada. " La sociedad ha tendido mediante la educación a asegurar las bases y principios sobre los que se fundamenta " (1).

Durkheim reconoce que, con la evolución, la autonomía del individuo ocupa cada vez más un puesto privilegiado, pero que " esta autonomía y libertad consistiría en la interiorización de las normas sociales; ser libre significaría aceptar los valores que la sociedad impone " (2).

Esto supone la concepción típica que la sociedad ha utilizado siempre, la de dar libertad al individuo una vez que anteriormente haya sido disciplinado y haya aceptado lo que se le brinda. Entonces ya puede ser libre, autónomo y dirigirse a sí mismo. ¿ Pero -- qué autonomía va a tener, y hasta qué punto va a poder dirigir sus propios caminos, si lo único que conoce es aquello que entre dentro de la norma y aquello que se le impone ?.

Es a partir de esta premisa desde donde nace la inquietud por una verdadera autonomía, libertad propia de cada individuo y, como tal, por unas capacidades creativas de realización que suponen el arranque y comienzo del mismo individuo.

Podemos encontrar estas inquietudes designadas tradicionalmen-

(1) Michel Richard " Los dominios de la Psicología " pg. 43, Ed. -- Istmo, Madrid 1972. (Tomo I)

(2) Michel Richard " Los dominios de la Psicología " pg. 46, Ed. Istmo, Madrid 1972. (Tomo I).

te: "desarrollo de la naturaleza", "educación de la espontaneidad", "aceptación del camino que el hombre tiene marcado", y se destacan aspectos como "imaginación", "descubrimiento", "iniciativa". Kant distingue "imaginación reproductora" e "imaginación creadora", aunque considero que tal distinción no es sustancial, ya que la imaginación no es más que un factor de la creatividad, por lo que, si tomásemos la imaginación creadora como exponente, daríamos una visión o concepto bastante limitado de la creatividad.

Semánticamente se distingue entre invento y creación; así, refiriéndonos a cualquier obra humana podemos decir por ejemplo "Bell inventó el teléfono" y "Shakespeare creó Otelo". Lo cual nos invita a distinguir entre el tipo de creación que tiende a unos fines - de utilitarismo y los tipos de creación que incorporan factores de comunicación y expresión a través del medio artístico.

Parece necesario, pues, establecer ya desde el principio de este trabajo una distinción concreta y clara entre, por un lado, el concepto de creación como "efecto", pudiéndose dar éste a un nivel cualquiera de satisfacción primaria o secundaria, a un nivel de expresión o a un nivel de mero efecto cultural; por otro lado, el concepto de creatividad como "realidad generalizada"; y en tercer lugar, como capacidad inherente a cualquier ser humano, capacidad que conviene entender al mismo nivel que la inteligencia o la sensibilidad, o cualquier otra capacidad que caracterice al ser humano, y que se hará latente, no necesariamente en el efecto (creación) sino en su desarrollo.

El ser que ha desarrollado su inteligencia no la manifiesta necesariamente en unos actos inteligentes, sino en su actitud inteligente, y por lo tanto en su conducta general.

Alain Beaudot, utiliza en su obra "La creatividad en la escuela" una definición del diccionario de psicología de Sillamy: "La creatividad es la disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y a todas las edades, dependiendo estrechamente del medio socio-cultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente".

damente. El temor a desviarse y el conformismo social son la argolla de la creatividad. El niño pequeño.....que aún no ha pasado por la educación, es particularmente creativo" (3). Aparentemente esta definición puede ser aceptable planteada solamente a nivel de disposición potencial, pero, en mi opinión, una disposición potencial no supone la existencia de una realidad, ya que no existe desarrollo que haga latente tal capacidad.

Parece razonable pensar que la creatividad necesite para realizarse (para convertirse en realidad) unas condiciones razonables; por lo cual, y sin entrar en el análisis de los favorable o desfavorable de las condiciones, lo que sí es necesario es la existencia de un desarrollo. Esto nos induce a pensar, en contra de esta definición (del diccionario de psicología de Sillamy), que el niño pequeño no es particularmente creativo, precisamente porque carece de desarrollo; lo mismo que no podemos pensar que sea particularmente inteligente.

Otros muchos autores limitan el concepto de creatividad al puro efecto; y así, Muchielli, coincidiendo con Parnes y Osborn, considera la creatividad en lo concerniente a las ideas, a la invención y a la fecundidad intelectual e imaginativa. Estos autores no difieren demasiado del planteamiento kantiano, al moverse en una mera especulación en la que los factores anteriormente aludidos son simples efectos de la creatividad.

En el libro de Gisela Ullmann sobre " Creatividad " encontramos que Angell (1907), a través del funcionalismo, (0) y con su modelo de estímulo-respuesta, realiza una aportación fundamental para el desarrollo de una psicología científica haciendo posible estudios posteriores sobre la creatividad.

(3) Alain Beaudot " La creatividad en la escuela " pg. 19, Ed. Stydivm, Madrid 1973.

(0) Teoría que se refiere principalmente a tres ángulos: la adaptación activa y pasiva del individuo a su medio, la génesis del comportamiento y las diferencias individuales.

Esta aportación básica sería más tarde recogida y ampliada por Woodworth (1934), quien, con su introducción " S.O.R." (estímulo-organismo-respuesta) haría posible la consideración de la realidad humana como un aspecto imprescindible a tener en cuenta en cualquier estudio psicológico, siendo realmente la base de las experiencias realizadas en Rusia. Fue Guilford el que marcó el comienzo de una investigación cada vez más extensa sobre la creatividad, aunque movido por la necesidad de hombres creadores que tenía la industria americana.

Golovin realizó por los años cincuenta una comparación entre el número de científicos e ingenieros que se gradúan cada año en las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores en URSS y USA (0); estos datos sirvieron para producir en USA el convencimiento de que era necesario reforzar los sistemas educativos, poner a disposición de éstos mayores medios económicos, para así hacer frente a la competencia internacional, o competencia USA-URSS, concediéndose a la creatividad una gran importancia.

Existen a partir de aquí una gran cantidad de congresos, estudios e investigaciones, y así junto con Guilford y posteriores a él están: Taylor, William, Getzels, Jackson, Torrance, Jamamoto y Cropley y muchos más que se han dedicado a estudiar el tema de la creatividad.

Analicemos, pues, algunos de los planteamientos realizados por psicólogos americanos : Guilford desarrolló una hipótesis basada en que todo comportamiento inteligente debería caracterizarse por una operación, un contenido y un producto.

Las operaciones son : la cognición, la memoria, la producción convergente, la producción divergente y el juicio o evaluación.

Los productos son: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

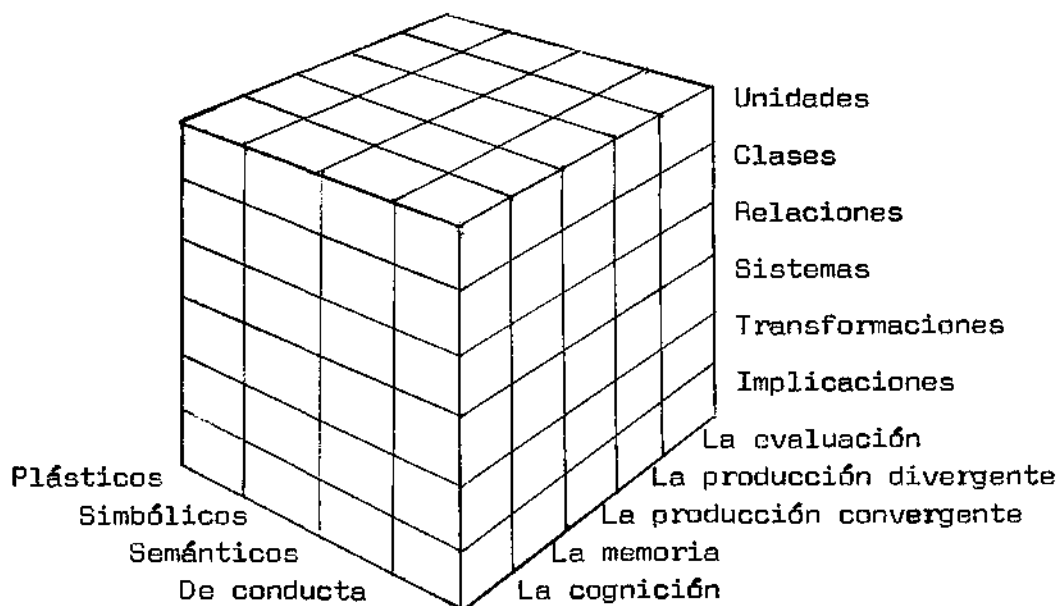
El orden en que se suceden estas operaciones o los productos -

(0) Datos obtenidos en el libro " Creatividad" de Gisela Ulmann, Ed Rialp, Madrid 1972.

no es indiferente; así, podemos decir que no hay memoria sin conocimiento, o que no hay juicio o valoración sin producción. En los productos se pasa de lo simple a lo complejo.

Las operaciones dan lugar a los productos y los contenidos de éstos se nos presentan como contenidos cognitivos. Los contenidos son: plásticos, simbólicos, semánticos y de conducta.

Para mayor comprensión representamos el cuadro de la estructura del entendimiento de Guilford.



Guilford trata la creatividad como una actividad de producción y la considera a nivel de operaciones.

Facilmente podremos colegir la diferencia existente entre la consideración de la creatividad como una actividad y su consideración como una capacidad del ser humano. Guilford para poder estudiar la creatividad bajo las condiciones de psicometría, la define operativamente como producción divergente en contraposición de la

Cuadro tomado del libro de Paul Torrance " Orientación del talento creativo", pg. 52, Ed. Troquel, Buenos Aires 1969.

producción convergente. Así define ambas formas de producción: "en el pensamiento convergente hay generalmente una conclusión que se considera única, y todo el pensamiento se canaliza respecto a ella. En cambio en el pensamiento divergente la búsqueda se realiza en direcciones diferentes, como se advierte en especial en los casos en que no hay una conclusión única. Los tests usados serán los de completación" (4).

Vemos, pues, que la producción convergente busca la solución determinada ya de antemano, mientras que la producción divergente intenta buscar todas las soluciones posibles y, por tanto, no determinadas. Sobre esto Landsheere dice: " Frente a un problema propuesto el pensamiento convergente se dedica escrupulosamente a los datos dados; sin arriesgarse, se queda en el camino trillado y llega a una solución que pocas veces es original, pero que presenta garantías de solidez . Es la inteligencia del hombre disciplinado, rutinario, la del burgués circunspecto, el escolar modelo..... La esencia del pensamiento divergente reside en la capacidad de producir formas nuevas, de conjugar elementos que se consideran, por lo general independientes o dispares. Es, si se quiere, la facultad creadora, la imaginación, la fantasía " (5).

Una vez establecida la diferenciación y tomada la creatividad como pensamiento divergente, los posteriores estudios son ya referidos a las implicaciones de éstos en diversos aspectos de la vida escolar, sobre todo, a nivel de efecto y de rendimiento. Así, conocemos los estudios de Jackson y Getzels, Torrance, Jamamoto y Cropley sobre la relación del pensamiento divergente y el rendimiento escolar. Más tarde Wallach y Kogan sobre categorización y conceptualización.

Aunque la aportación de este movimiento es grande para el análisis

(4) Alain Beaudot " La creatividad en la escuela " pg. 27-28, Ed. - Stvdivm, Madrid 1973.

(5) Alain Beaudot " La creatividad en la escuela " pg. 29, Ed. Stvdivm, Madrid 1973.

lisis de un concepto de creatividad, aunque metodológicamente el planteamiento es óptimo, nos lleva solamente a la consideración de resultados y no nos descubre demasiado respecto al concepto de creatividad como causa.

A la par que Estados Unidos, los países socialistas se han preocupado de la creatividad desde los ángulos social e individual.

Desde el punto de vista de las necesidades sociales algunos planteamientos socialistas concluyen que el individuo " precisará de una inteligencia crítica y aguzada que le permita revisar todos los aspectos rutinarios y estereotipados de su labor..... de la sensibilidad y la imaginación que les permita contemplar la realidad en todas sus magnitudes, descubriendo así todas las posibilidades de invención y creatividad ". También desde el punto de vista de las necesidades individuales, consideran que la educación tiene que enseñar a los hombres a contemplar los múltiples valores de la existencia y del mundo, tiene que enseñarles a participar activamente, impartirles la capacidad de optar por sí mismos....., finalmente la educación debe despertar en ellos las facultades más diversas" (6).

"Lowenfeld afirma que en la URSS no se ejerce ningún tipo de represión político-dogmática sobre los niños pequeños y escolares jóvenes; solamente cuando el comportamiento creador ha llegado a desarrollarse, se intenta someterlos a la disciplina". (7) Podemos apreciar una actuación claramente inversa a la que proclamaba Sillamy. Este consideraba que el niño que aún no ha pasado por la educación es particularmente creativo (creatividad en estado potencial sin desarrollo), y, por el contrario Lowenfeld afirma, que en el planteamiento socialista el niño tiene una capacidad potencial que aflorará y se hará realidad y se desarrollará a lo largo del periodo

(6) Bogdan Suchodolski " Fundamentos de pedagogia socialista" pg. - 104-105-106, Ed. Laia, Barcelona 1974.

(7) Gisela Ulmann " Creatividad " pg. 24, Ed. Rialp, Madrid 1974.

do educativo, pudiendo posteriormente ejercerse una presión sin que menoscabe considerablemente dicha capacidad.

Reflejo aquí los datos sobre la experiencia llevada a cabo por Vera Schimdt en 1921-24 en un jardín de infancia de Moscú por parecerme interesantes, ya que la finalidad era experimentar desde el punto de vista psicoanalítico aspectos científicos y pedagógicos.

Psicólogos y pedagogos mostraron un vivo interés por la aplicación del psicoanálisis a problemas educativos. Algunos de los principios sobre los que Vera Schimdt junto con psicólogos y pedagogos trabajaban eran:

- En el niño pequeño se encuentra en gran medida el mundo inconsciente, que se irá transformando, junto con la influencia exterior, en consciente.
- El educador deberá conocer esto y saber diferenciar uno de otro, y, en lugar de reprimirle y censurarlo, debe ayudar al niño a controlarlos y, así a que logre paulatinamente conciencia de su creciente fuerza, en vez de aumentarle su inseguridad y debilidad.
- En los fenómenos psíquicos existe el principio de placer y el principio de realidad; el trabajo del educador consistirá en ir ayudando al niño para que poco a poco vaya pasando del principio de placer al principio de realidad.
- El trabajo del educador no debe partir de consideraciones teóricas, sino del material que le ofrece la observación de los niños.
- No existen los castigos ni elogios sino juicios sobre las consecuencias objetivas sobre los actos del niño. (0)

Estas y otras consideraciones, y los logros conseguidos, tratan de mostrarnos una forma, una idea de educación más individualizada, que de lugar a la formación de unos individuos autónomos, independientes y creativos.

Existe también una experiencia como la de Summerhill, muy importante a mi parecer, pues se trata de un trabajo de casi cuarenta

(0) Datos tomados del trabajo nº11 publicado por Grupos de trabajo de Psicología crítica titulado "Educación Antiautoritaria", Madrid

años, cuando se escribió el libro 1960 (0), sobre la puesta en --- práctica de unos fundamentos, ideas y teorías educativas basadas en la libertad del individuo. Esta y otras experiencias realizadas en Italia, Alemania y otros países, nos hacen ver que ideas como creatividad, autonomía, libertad, del individuo se están convirtiendo - en realidades.

Existe otro grupo de investigadores que tratan el tema de la - creatividad de acuerdo al desarrollo de la personalidad del individuo; entre ellos se encuentran Barron, Fromm, Maslow y otros.

Gisela Ulmann en su libro " Creatividad " dice de los anteriores autores lo siguiente: " Barron (1964) piensa que un super-ego - excesivamente fuerte actúa como inhibidor de la personalidad creativa. Sólo cuando el super-ego puede ser superado, los hombres son - felices y capaces de una creatividad auténtica (project of the ego) Fromm define la creatividad como una visión del mundo objetiva y - sin desfiguraciones. Esta actitud frente al mundo, lleva a hacerse uno con él, haciendo posible, al mismo tiempo, que el mundo, a través del proceso de identificación, sea activamente transformado. En esta actividad el individuo se experimenta a sí mismo. Maslow, ha bla de la creatividad en cuanto rasgo caracterial. Los individuos auto-actualizadores son los que viven en el mundo real, natural, en lugar de habitar en el mundo verbalista de los conceptos, las abs-- tracciones y los estereotipos" (8).

Esta última visión conceptual está más cercana a la naturaleza esencial de la creatividad; sin embargo en mi opinión, la creatividad no aflora como realidad consciente de los aspectos superyoicos de la personalidad, sino precisamente puede convertirse en realidad tanto a nivel de causa como de efecto, cuando el ser humano pueda - controlar y utilizar la presión más fuerte de sus aspectos prima--

(8) Gisela Ulmann " Creatividad ", pg. 54-55, Ed. Rialp, Madrid 1972.

(0) A.S. Neill " Summerhill " Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1974. (octava reimpresión).

rios, es decir de los lazos que constituyen su "ello". El hecho - de poder superar las presiones del super-yo no supone más que una predisposición para lograr la realidad de ser creativo, pero esta superación a veces se realiza conteniendo, estrangulando o reprimiendo otros factores que, como la espontaneidad, van a jugar un papel más esencial en la conducta creativa del ser humano.

Así pues, quisiera encauzar mi trabajo a partir de una consideración de la creatividad como una capacidad característica del hombre, que se convertirá en realidad según su nivel de desarrollo. Este nivel de desarrollo (fundamentalmente desarrollo educacional) será el que determinará la conducta creativa del hombre, y alcanzará un mayor grado de realidad en tanto que se realice sobre los datos profundos de la personalidad humana, y no sobre los datos secundarios de la conducta.

En la medida en que la educación sepa o pueda incidir en los aspectos profundos de la conducta humana, el hombre adquirirá un mayor grado de creatividad, ya que no sólo vivirá la realidad externa de forma real y objetiva, sino que se vivirá a sí mismo de forma real y objetiva, no permitiendo que ciertos aspectos suyos - desestructuren su personalidad, y logrando, por otro lado realizar se él mismo de forma creativa , incluso en un ambiente social frustante.

CREATIVIDAD Y CREACION

Conviene precisar, aunque sólo sea a nivel terminológico, que el concepto de creatividad que se expresa a lo largo de esta tesis está basado en su naturaleza de "causa"; causa, precisamente, de la creación como "efecto". Al nivel que interesa a este trabajo, conviene plantear la creatividad como una facultad característica del ser humano creativo, es decir, como una facultad desarrollada, convertida en posibilidad real, que proporcionará al individuo la posibilidad de lograr efectos creativos. Por otro lado, sostengo que la creatividad podría ser tratada como una capacidad potencialmente susceptible de desarrollo. En cuyo caso, este desarrollo no dependerá tanto del método como del análisis de las características esenciales del individuo.

Quisiera aclarar que no entraré en la cuestión de la calidad del acto creativo o de la utilidad de lo creado, ya que ésta es -- una cuestión que me obligaría a plantearlo desde ángulos filosóficos, estéticos, que se salen de la intención de mi trabajo.

La consideración de la creatividad y de todo aquello que con ella se relaciona, nos obliga a ciertas precisiones. Por una parte, nos lleva a la diferenciación conceptual entre ciertas cuestiones básicas, tales como "originalidad", "espontaneidad", "iniciativa", "madurez", "autenticidad", que van a ser planteadas como consecuencia del desarrollo, y como factores esenciales, de la creatividad, de tal forma que, podría negarse la existencia de la creatividad -- como característica esencial del ser humano si previamente no se hubiesen desarrollado los factores mencionados. Incluso, abundando en la idea de la creatividad en el sentido cuantitativo, ésta -- quedaría predeterminada por la cantidad en que se den estos factores.

Por otro lado, también podría decirse que la carencia de creatividad sería la consecuencia de un desarrollo perceptible o escaso de estos factores. Por otra parte, la consideración sobre la -- creatividad implica el análisis del comportamiento creativo del --

ser humano.

Esto nos llevará obligatoriamente a considerar aquellos factores que, o bien son utilizados, incluso desarrollados para bloquear la creatividad (dependencia, pasividad), o bien son consecuencia de escaso desarrollo de la creatividad (estereotipo y convencionalismo).

Para que en un individuo adulto se encuentren a través de su comportamiento aspectos tales como originalidad, iniciativa, será necesario que a lo largo del proceso educativo se ejerzan, practiquen, activen, desarrollen las capacidades que tiene en estado potencial, y que los intereses propios de cada estado, fase o época evolutiva se vayan superando.

Parece evidente que, si en el proceso educativo, estos factores no se ejercitaran, quedarían anulados. Lógicamente, si no se ejercitan, no se desarrollan, quedan adormecidos, y, por otro lado, si se reprimen quedaría bloqueada esta capacidad. Quedaría -- por ver si estas capacidades se manifiestan con la suficiente claridad como para que se exigiese que fueran desarrolladas.

Si, efectivamente estos factores de originalidad, espontaneidad, se evidenciaren, nosotros (educadores), estaríamos obligados a desarrollarlos; si no se evidenciaren o surgieran, cabría la alternativa de estudiar si la situación del individuo es una situación enfermiza, porque yo supongo que estos factores se evidencian por la misma naturaleza del ser humano.

El cómo ejercitar estos factores, será una cuestión de método en la que entraré más adelante; lo que sí pongo en cuestión es que, sea cual sea el método elegido, éste nunca puede ignorar la realidad individual de cada ser humano. Es decir, estos factores no son sólo conceptos generales que puedan ser desarrollados como tales conceptos, sino que son fundamentalmente unos factores individuales que se definen como conceptos en tanto que definen al individuo, y, por tanto, habrá que desarrollarlos, no de forma teórica, sino atendiendo a las características individuales.

Habría una gran diferencia entre una educación tendente al de

desarrollo de estos conceptos generales y, como tal, ajenos a la realidad individual de cada ser humano, y una educación de esos conceptos como factores propios y característicos de cada individuo. La primera traería como consecuencia la adaptación del individuo a los estereotipos, fórmulas y modelos que la sociedad le brinda; la otra proporcionaría un desarrollo equilibrado, amplio e íntegro de la personalidad individual de cada ser humano, y éste estaría así preparado para asimilar, aceptar o rechazar objetivamente esos conceptos generalizados.

La primera forma de adaptación implica una naturaleza humana pasiva que acepte las cosas tal como las presenta el adulto. Así M. L. Bigge y M.P. Hunt exponen en su libro " Bases psicológicas - de la educación " que, de acuerdo con el punto de vista que considera la adaptación como ajuste, " en la medida que una persona es más capaz de aceptar satisfactoriamente la cultura en que vive, -- más bien adaptada se encuentra " (1).

De aquí podemos cuestionar cómo el concepto de adaptación va en alguna medida ligado al concepto de aceptación, aunque en el análisis de ambos conceptos convendría la distinción fundamental -- de la aceptación como acto de sumisión (aceptación por la fuerza o aceptación por debilidad) y la aceptación madura en términos de objetividad y equilibrio.

En el primero de los casos, la adaptación a cualquier tipo de situación social o cultural no plantea alternativa alguna al individuo, ya que su creatividad ha sido cercenada previamente y, al no poder decidir, no le queda más remedio que someterse.

Es precisamente el segundo de los casos, el de la aceptación objetiva, el que nos interesa, no especialmente como principio de creatividad sino como uno de los fines últimos de la madurez del individuo.

"Si la adaptación se equipara con la reducción de la tensión y la consecución de la serenidad.....los resultados quizás no fue

(1) M.L. Bigge / M.P. Hunt, " Bases psicológicas de la educación " pg. 121, Ed. Trillas, México 1972.

ran satisfactorios para todos, porque cuando un sistema vital pasa a un estado de equilibrio termodinámico, la muerte ocurre" (2).

Hemos dicho que, en definitiva la creatividad sería el estadio último de la madurez, con lo cual negaríamos toda la creatividad en el niño; pero también hemos tratado ésta (la creatividad) como capacidad potencial, y es a este nivel como hay que entender la existencia de la creatividad en el niño. Capacidad que surge - porque algunos factores se dan en el niño con mayor fuerza: autenticidad, espontaneidad, no sucediendo así con la originalidad, autonomía, pues ya en el capítulo de dependencia habíamos explicado que el niño durante estas etapas es un ser dependiente.

Como se puede comprobar siguiendo al niño en su desarrollo, - podemos ver y sabemos por psicología evolutiva que en cada periodo el niño tiene unos determinados intereses, los cuales, junto con la afectividad, le hacen tener una actitud de experimentación, actividad, manifestación espontánea y exteriorización fácil de sus estados emocionales.

Parece claro que, si estos factores de comportamiento mencionados (actitud de experimentación, actividad, espontaneidad, exteriorización de sus estados emocionales, es decir autenticidad) - fueran ejercitados coherentemente, estaríamos procurando así mismo un desarrollo de los factores predeterminantes de la creatividad.

El hecho creativo presupone en la persona que crea un cierto estado regresivo, de tal forma que la actitud creativa estará impregnada de una relajación en el plano adulto que permita el paso de los aspectos más primarios de la personalidad. Si la persona es capaz de soportar y encauzar la presión que puedan ejercer sus aspectos primarios, el hecho creativo se producirá sin la menor duda, y será tanto más importante cualitativamente cuanto mayor grado de racionalidad posea.

(2) M.L. Bigge / M.P. Hunt " Bases psicológicas de la educación " pg. 121, Ed. Trillas, México 1972.

Surge aquí una distinción entre el comportamiento creativo -- del niño y el comportamiento creativo del adulto. En el niño la presión de lo primario es aceptada y encauzada por la vía de la espontaneidad y por la necesidad de distensión a través de comportamientos lúdicos, sin que esta presión sea aprovechada más que para expulsarla, o en el mejor de los casos exteriorizarla. El hecho creativo seguirá teniendo las mismas características que las causas (capacidad creativa), es decir, será un hecho intrascendente en tanto que carezca de racionalidad.

En el caso del adulto, el hecho se caracteriza precisamente -- por la cantidad de racionalidad con que éste pueda controlar la presión de sus aspectos primarios, que son los que van a impulsar el efecto de la creatividad. Si esta presión aludida no puede ser contenida por el adulto, el hecho creativo queda bloqueado al tener que dedicar su energía para defenderse de aquellos aspectos insuportables, surgiendo aquí un despliegue de mecanismos de defensa que le llevarán bien a respuestas estereotipadas, bien a carencia de respuestas (pasividad), con lo cual ha impedido la posibilidad de ser auténtico y por lo tanto de ser original.

De aquí que la creatividad en el niño se manifieste más como -- capacidad potencial que como facultad desarrollada. En definitiva lo que se manifiesta son los factores que coherentemente desarrollados determinarán en su día la creatividad.

Si la necesidad y actitud de experimentación anteriormente aludida es encauzada, controlada por los educadores mediante la disciplina o actitudes normativas y dirigida hacia la creación de unos modelos establecidos o patrones de comportamiento, el resultado será la estereotipación o la tipificación del comportamiento de los seres humanos, con lo cual, se habrán limitado las posibilidades de originalidad.

También es cierto que, a veces la posibilidad de originalidad del ser humano individual o del grupo choca con los intereses de cualquier tipo de sociedad, con lo cual aparece de nuevo el conflicto permanente que el individuo vive respecto a su entorno y a

sí mismo. Cuando se pretende paliar la presión del conflicto, normalmente se recurre a tipos de respuestas no conflictivas, que, en líneas generales son la muestra de conductas previamente tipificadas por modelos y patrones conceptuales, pero cuyo contenido creativo no va más allá del estereotipo.

Podemos encontrar estereotipos en todos los órdenes, status e instituciones sociales; así en la escuela tenemos el estereotipo - del buen alumno, que no es más que el estereotipo del adulto, la idea que éste tiene de como debe ser el niño; el niño modelo deberá ser obediente, culto, aseado, inteligente, trabajador, decente. Otro ejemplo de estereotipo lo podemos encontrar en la moda, en la moral, en el arte, donde se han establecido conceptos de creación artística basados en condicionamientos estéticos y sin referencia al comportamiento auténtico de las personas.

El término creación se ha referido casi siempre a aspectos y manifestaciones muy concretas del arte: creación musical, pictórica, literaria, siendo su finalidad la obra misma, el efecto, mientras que la creatividad la entendemos referida a la personalidad - del individuo, no quedándose su finalidad en la obra, sino abarcando todo el comportamiento del ser humano.

La consideración de estereotipo no deberá hacernos caer en la interpretación de la imitación natural del niño como sinónimo de reproducción fiel del modelo. Esta imitación conlleva, entre -- otras cosas, una identificación del niño con el adulto (padres, educadores), por la visión e idea que tiene de ellos como omnipotentes y omnipotentes, y por el uso abusivo que éstos (adultos) hacen de esa figura idealizada. Más tarde se mostrará esto en la tendencia y necesidad del niño de ser como sus padres; de ser como ciertos adultos, en caso de que se siga explotando esta imitación o identificación que el niño hace del adulto. Pero esta imitación "sea cual sea el terreno en que se desarrolle, es siempre una interpretación personal, una captación más o menos consciente, más o menos intencional, de los elementos de la realidad exterior, y una

nueva estructuración de esos elementos por medio de la construcción de relaciones originales " (3).

Referido al comportamiento de los seres humanos podemos entender que la elección o decisión, supone una iniciativa que debe partir del propio individuo. En los individuos autónomos, independientes y libres encontramos esta iniciativa como característica permanente de su comportamiento. Chambers halló, con la ayuda de informes biográficos, que los individuos creativos....." poseen - más capacidad de iniciativa que los no creativos" (4).

Otra forma bajo la cual podemos considerar la iniciativa es -- como simple respuesta ante estímulos externos, lo que sería igual que un reflejo condicionado. Esto nos llevaría a la consideración de las teorías de Pavlov, que dieron más tarde origen al asociacionismo, del que se derivarían el conexionismo (Thorndike), el conductismo (Watson) y la teoría del reforzamiento (Skinner).

Esta iniciativa sería sentida como tal, como procedente de uno mismo, debido al condicionamiento anterior al que ha sido sometido el individuo. El condicionamiento se nos presenta derivado - del siguiente fenómeno: si, por un lado, tenemos por parte del niño sexualidad, curiosidad, interés, pulsiones, necesidades, y, por otro y por parte del adulto, censura, reprobación, castigos, amenazas, aprobación, consentimiento, premios, en el niño se producirá un tipo de conducta determinada, ya que en un caso la aprobación - del adulto servirá como reforzante, y en otro, la censura, producirá en el niño la autorrepresión para no contradecir al adulto y evitar enfrentarse con él. Si a esto le unimos el miedo que el niño tiene, y que el adulto usa, a la pérdida de los padres y lo que - ellos representan (seguridad, amor, cuidados, amparo), terminará formándose el reflejo condicionado, aceptando y obedeciendo al

(3) Robert Gloton/ G. Clero " La creatividad del niño " pg. 46, Ed Narcea, Madrid 1972.

(4) Gisela Ulmann " Creatividad ", pg. 64, Ed. Rialp, Madrid - 1972.

dulto y a todo lo que de él dimana.

Posteriormente, cuando el niño llegue a ser adulto, sus decisiones, elecciones, iniciativas, no van a ser más que respuestas ante estímulos dimanados del adulto y todo aquello que lo represente (educador, escuelas, instituciones), que reactivarán de nuevo el circuito formado, el reflejo condicionado.

Así, en el caso de la creatividad corporal, referida ésta a la posibilidad de movimientos, gestos y acciones corporales, expresivas o no, es decir a la posibilidad de respuestas originales (auténticas), está mediatizada y a veces limitada por el grado de identificación que el niño (también el adulto) haya realizado o realice respecto a ciertos modelos, tales como el padre, la madre, y todo aquello que represente seguridad, aprobación y protección. No sería difícil constatar el hecho de que muchas personas no pueden ser originales porque se lo impide el alto grado de identificación con los modelos, siendo su comportamiento la imitación del modelo con el que se han identificado, llegando incluso a poseer un cuerpo igual al de su padre o modelo. Es como si de alguna forma metabolizaran el cuerpo de su padre o de su madre, perdiéndose con ello su propia identidad corporal, en beneficio de las ventajas -- que supone el ser como su padre o madre, y limitando de forma tajante sus posibilidades de originalidad.

No obstante, esta deseada seguridad, aparente, va a ser precisamente causa de conflictos, en especial de conflictos de identidad en el sentido de una lucha entre la necesidad de ser original (de ser uno mismo, de tener identidad) y la conveniencia de ser como la persona con la que se han identificado, que, en definitiva es un modelo idealizado, y por tanto irreal e inexistente.

" Es esencial, en efecto, que, ulteriormente, para el sujeto adulto, aquellos que representan la autoridad puedan ser reconocidos por unas determinadas señales: uniforme, aspecto externo, tono de voz. El sujeto adiestrado reaccionará entonces automáticamente a un determinado tono de voz " (4).

La originalidad se puede concebir, pues, como un aspecto de -

la personalidad sensible de los seres humanos, ya que esta sensibilidad nos llevaría a ver, sentir y relacionarse con los objetos, las situaciones y las personas de maneras diferentes. Esta capacidad vendría a ser el conocimiento sensible, que sería tanto más amplio cuanto más noción sensible, más sensaciones se tuviesen de -- los objetos, situaciones o personas. Sería, pues, considerado éste como el aspecto cuantitativo de la noción cualitativa. La noción, la sensación, el conocimiento sensible sería en sí la cualidad que indicaría la existencia de la sensibilidad, y las variadas formas, la diversidad de apercepciones sensibles, las diferentes -- maneras de entrar en relación supondrían el aspecto cuantitativo.

Al igual que, cuando hablábamos de autonomía, considerábamos la existencia de factores cualitativos y cuantitativos, podemos -- así mismo concebir estos factores en la originalidad, en cuanto -- que puede existir una mayor cantidad de respuestas, obras, ideas, -- originales, y que todas ellas son cualitativas desde el momento en que son auténticas y por tanto originales.

Esta mayor posibilidad de relación con el entorno derivará en una mayor diversidad en las respuestas, obras y conducta del individuo. Para que un hecho, obra, respuesta o idea, se considere original, deberá ser elaborada por el individuo mismo.

Al ser más sensible, el individuo podrá tener más posibilidades de no caer en el estereotipo, en la imitación y repetición. Esta sensibilidad le hará posible elaborar, construir, sus actos -- de manera diferente a lo comunmente realizado, por lo que tendrán su sello de originalidad. Característica ésta que diferenciará a los seres humanos, en cuanto que cada uno tiene su propia vivencia del entorno, de los objetos, de los demás. En la medida en que es -- tas vivencias sean expresadas, sean exteriorizadas, el individuo se -- rá original.

" Reservamos el término 'original' para aquellas ideas que --

(4) Gerard Mendel " La descolonización del niño ", pg. 79, Ed. -- Ariel, Barcelona 1974.

resultan de ciertas manipulaciones de variables que no han seguido una fórmula rígida y en las que las ideas tienen otras fuentes de intensidad " (5).

(5) B.F. Skinner " Ciencia y conducta humana ", pg. 282, Ed. Fontanella, Barcelona 1974.

DATOS ANTROPOLOGICOS Y CULTURALES PARA UN CONCEPTO DE LA CREATIVIDAD

Para lograr llegar a un enfoque actual de la creatividad en la educación será necesario analizar, aunque someramente, cómo ha sido concebida ésta a lo largo de la historia, pues cualquier sistema, situación, forma de vida o de actuación, siempre es consecuencia de un antecedente, al que podemos considerar en sus aspectos genéticos (anthropos), ancestrales (ethnos), y culturales (ethnos), pudiendo a la vez dividir éste en aspectos socio-culturales y ético-culturales.

Empezaremos analizando algunos hechos, sin la rigidez de la cronología, con el deseo de contrastar aspectos, normas y sistemas actuales con los planteamientos educativos más originarios.

Analizando el proceso educativo que se da en las primeras etapas del ser humano, podemos encontrar que, según las culturas, existen unas determinadas formas o maneras de proceder, diferentes unas de otras, pero que reflejan siempre la cultura a la que pertenecen.

R.L. Beals y H. Hoijer, en su libro "Introducción a la Antropología" dicen: "en algunas culturas se da de mamar al niño siempre que llora permitiéndosele que lo haga durante todo el tiempo que lo desee y se le concede gran libertad de movimientos." (1.1) Esto evidencia una satisfacción de los instintos del niño por parte de los padres. Debido a la imperfecta e inacabada, naturaleza del niño, éste necesita que se le alimente, cuide y proteja, ya que esta misma imperfección le hace incapaz de satisfacerse a sí mismo. "Otro tipo de cultura da de mamar al niño a horas fijas y se le priva de todo tipo de movimientos atándole a una cuna" (1.2). Si el proceder anterior evidenciaba la satisfacción de instintos, éste podemos entenderlo como la imposición de unos hechos, formas de trato, procedimientos de los padres con el niño, el cual, por su incapacidad, no puede hacer más que aceptar esta imposición a la que le someten los padres.

En una descripción realizada por Du Bois acerca de los habi-

tantes de Atimelang, en la isla de Alor, en las Indias Orientales holandesas, encontramos que, " cuando la madre regresa del campo, - amamanta y mima al niño, dándole el pecho siempre que se halla inquieto y en ocasiones, puede ser apaciguado acariciando sus órganos genitales " (1.3). Se puede apreciar una situación parecida a la primera, en la que el comportamiento del adulto evidenciaba la satisfacción de los instintos del niño. Por esta semejanza podemos reducir a dos las formas en que estas culturas se manifiestan a través de la conducta de los padres respecto a los niños. Por una parte se satisface y por otra se impone, estando en ambas presente la manifiesta incapacidad del niño para satisfacerse por si mismo. De ambas manifestaciones ineludiblemente va a surgir una dependencia del niño con respecto a sus padres, pero podemos ver esta dependencia bajo dos matices diferentes: una, surgida por la capacidad de los padres de satisfacer todo lo que el niño necesita y, otra surgida por la imposición al niño de unos hechos, por personas más poderosas que él; el fondo común en ambas es la incapacidad e del niño.

Son estas características, como más adelante veremos, las que van a configurar el fenómeno de autoridad.

Actualmente, al niño, se le da de comer a horas fijas, si llora se le da el chupete, se le mueve o se le acaricia. Cabría aquí considerar hasta que punto se está satisfaciendo realmente o imponiendo, es decir, hasta que punto estas actuaciones van encaminadas a satisfacer la necesidad del niño o a satisfacer la propia tranquilidad del adulto, ya que, como consecuencia el niño no le incordiaría y molestaría.

Surgen ya desde la primera infancia aspectos que van a definir más tarde cierta dependencia de los niños respecto a los padres. - Estos aspectos podemos centrarlos en: la incapacidad por parte del niño y la potencia por parte de los padres, tanto para satisfacer como para imponer .

(1.1),(1.2),(1.3) R.L. Beals/H.Hoijer " Introducción a la Antropología", pg. 672-673-674, Ed. Aguilar, Madrid 1974.

El niño tiene verdadera e imperiosa necesidad de que sus padres sean fuentes de las que mane la satisfacción de sus necesidades, ya que él sólo es incapaz; por lo cual se creará una dependencia natural configurada en la relación con los padres. Estos son capaces, poderosos, y con ello hacen posible la realización más primaria del niño; pueden darle alimento, pueden satisfacerle, pero igualmente pueden imponerle, coartarle y limitarle. Ante ambas formas, existe una dependencia que será vivida de distinta manera en cada caso, surgiendo así la consideración de dos aspectos fundamentales de la figura de la autoridad: el aspecto "paternal-dadivoso", presto a la satisfacción, y el aspecto "impositivo", presto a la disciplina. Ambas formas son modos de dirigir o asesorar y han sido, de alguna manera, permanentes en la conducta humana a lo largo de la historia.

" En los indios tarascos, durante algún tiempo su padre dirige sus actividades y le aconseja (al hijo) . Esto puede continuar mucho después de su matrimonio, aunque en parte el asesoramiento puede venir de personas que representen o sustituyan a los padres.....tios del muchacho o sus padrinos de boda."(2)

Confucio desarrolla un planteamiento social de la educación basado en la piedad filial. La conducta de un hombre será siempre positiva cuando su relación con sus padres, e incluso toda persona mayor esté determinada por la piedad filial. De tal forma, que el hijo siempre está en situación de niño-hijo, ya que siempre existirá un padre o superior.

En la antigua Roma, la primacía del padre está tan claramente establecida que, las Leyes de las Doce Tablas "le otorgan derecho de vida o muerte sobre los hijos. El padre es dueño, juez, sacerdote y maestro. (3)

(2) R.L. Beals/H. Hoijer " Introducción a la Antropología", pg. 683 Ed. Aguilar, Madrid 1974.

(3) M^a Angeles Galino " Historia de la Educación "pg. 240, Ed. Gredos, Madrid 1960.

Se puede apreciar que, mientras que en la China se considera la piedad filial (amor entrañable a los padres y objetos venerados) como aspecto profundo de la personalidad, en Roma es cuestión ante todo, de ética social definida y establecida en las leyes.

En el pueblo hebreo, a través del Génesis, Levítico y Eclesiástico, se intenta inculcar el temor a los padres como la extensión del temor de Dios. Se entiende igualmente que en esta sociedad se manejan aspectos profundos de la personalidad polarizados — éstos en el temor, que es lo opuesto al amor.

Si, en la cultura china se apela a la piedad filial en base a la omnipotencia del adulto para satisfacer, en el pueblo hebreo se manifiesta como el exponente de una omnipotencia paterna impositiva, a la que hay que temer. Igualmente quedaría establecida la dependencia, hacia la autoridad del padre, aunque aquí basada en vivencias de temor.

Desde este punto de vista, se podría constatar que la evolución de la relación padre-niño desde la antigüedad hasta el momento actual ha sido bastante escasa. El padre sigue representando — la figura de autoridad, asumiendo y utilizando más o menos racional y convencionalmente los mismos aspectos básicos que en otras épocas: una actitud paternal de capacidad inacabable para satisfacer y una actitud de fuerza también con capacidad inacabable para someter; en ambos surge siempre una relación de dependencia que hará aflorar vivencias indistintas de una autoridad paternal e impositiva.

Una de las formas que hace surgir el principio de autoridad — impositiva ha sido siempre el empleo de la disciplina. Cuando ésta se utiliza como única forma de actuación y de relación por el considerado superior, implica siempre en el otro una vivencia impositiva y castradora, al tener que aceptar formas de comportamiento impuestas y trae consigo, por otro lado, lógicamente la afloración de un sentimiento de rebeldía por parte del individuo, que va a — definir en parte un dato fundamental de la autonomía, aunque ésta surja sólo como deseo de superación de la dependencia.

Se puede comprobar perfectamente la pervivencia de estas dos formas típicas a lo largo de la historia.

" En la cultura Chiricahua, los adultos solían asustar a los niños para que se portasen bien, invocando a espíritus malignos que capturaban y se comían a los desobedientes. Se les imponían castigos corporales y reprimendas de todo tipo " (4).

En Esparta se conseguían, igualmente con una férrea disciplina, los objetivos y fines que la sociedad pretendía: la formación militar para la defensa del Estado. La permanencia en el cuartel duraba desde los siete hasta los treinta años y los jóvenes soldados eran sometidos a todos tipos de padecimientos, castigos y trabajos, lográndose con ello una obediencia ciega.

En la civilización egipcia se hacía uso de la más rigurosa disciplina en la educación, pues se pensaba que, a un niño se le educa lo mismo que se doma un animal.

Platon propone que, " para la consecución de los valores ideales deberá haber dos etapas, la primera de las cuales será coactiva o de disciplina obligada " (5).

Esta forma de actuación educacional no sólo ha sido utilizada para un control de la conducta moral y ética del individuo, sino que incluso se ha pretendido con ella el control de la conducta cinética, aprovechando una de las formas que más definen la vida de los seres humanos, el movimiento.

Desde los tiempos más remotos se han empleado los ejercicios físicos para la entrada del joven en el mundo del adulto, sin entender ésta como paso, sino como aceptación, adaptación y engranamiento de toda la personalidad irreflexiva e incontrolada del niño a las normas, costumbres y modos de vida de los adultos.

" El hombre primitivo poseía en el movimiento de los miembros

(4) R.L. Beals/H. Hoijer " Introducción a la Antropología " pg. 693 Ed. Aguilar, Madrid 1974.

(5) M^a Angeles Galino " Historia de la Educación " pg. 176, Ed. -- Gredos, Madrid 1960.

un lenguaje fuerte, elocuente y disciplinado para la comunicación de hombre a hombre " (6).

En el pueblo apache se le concedía gran importancia a esto y " se les obligaba a los jóvenes a levantarse antes del amanecer y recorrer largas distancias, con frecuencia acarreando un pesado -- fardo. También tenían que bañarse en agua helada durante el invierno..... en las carreras que organizaban los grupos de jóvenes, a veces un adulto montado a caballo seguía y fustigaba a los rezagados" (7). Por este y otros métodos terminaban comportándose como adultos, logrando el reconocimiento y aprobación de todos ellos.

En la sociedad persa los ejercicios corporales constituían la más importante parte de la educación: necesitaban tanto saber leer escribir y contar, como montar a caballo, tirar el arco, hacer ejercicios y deportes para conseguir su integración como hombres - en la sociedad.

Posteriormente Esparta emplea la actividad física con la misma finalidad y, si bien Atenas da un sentido más liberal a la educación, también allí los ejercicios físicos y deportes se consideraban fundamentales para el logro de virtudes como la templanza, el valor, la capacidad de sufrimiento; estas virtudes eran necesarias para que más tarde la persona pudiera acceder a las virtudes superiores, que, según Aristóteles, deberían estar reguladas por la - norma.

Siguiendo el proceso histórico se evidencia que, en la Edad - Media los ejercicios físicos están excluidos en la juventud estu-- diosa, ya que aún estaba presente la influencia eclesiástica. " así, los jóvenes se dedicaban para permitir el escape de - las energías acumuladasa la bebida, a los juegos de -

(6) Tomado de los apuntes de " Historia del Deporte " de 4º curso I.N.E.F., Madrid.

(7) R.L. Beals/H. Hoijer " Introducción a la Antropología" pg.694 y 695, Ed. Aguilar, Madrid 1974.

azar y a otras formas groseras de vicios. Las reyertas, los desórdenes y peleas entre grupos por cualquier motivo fútil eran frecuentes " (8).

Los comienzos del siglo XIX son los que marcan el nacimiento de la actual gimnasia, educación física; encontrándose entre los factores determinantes de esta aparición: el mantenimiento de posiciones en el trabajo durante varias horas, la severa disciplina que exigía una completa inmovilidad, los defectos posturales y enfermedades propias de la vida sedentaria. Se evidencia en esto un sentido compensatorio de energía acumulada, de recuperación y rehabilitación de partes que por posturas continuadas se podían ver afectadas. Este es el enfoque que, dentro del carácter disciplinario de una época surge como medio de control de la energía que antes se descargaba en bebidas, reyertas y vicios de todo tipo.

También se puede encontrar otro planteamiento, ya realmente educativo para el cual fue pieza fundamental la obra de Jean Jacques Rousseau (9).

Posteriormente y, como pilares básicos sobre los que se desarrollarían todos los movimientos gimnásticos, encontramos, entre otros a J. B. Basedow, Christian J. Salzmänn, J. Ch. F. Guts Muths F. Ludwig Jahn.

Se puede decir que los anteriores enfoques disciplinarios concebían el juego, el ejercicio físico, como medio de conseguir la aceptación, por parte del niño, de las normas, de los límites ya marcados, de los valores morales que constituirían los cimientos de la personalidad del individuo; este enfoque prevalece aún en la

(8) A. Langlade/ N. Rey de Langlade "Teoría General de la Gimnasia" pg. 19, Ed. Stadium, Buenos Aires 1970.

(9) En "Emilio" libro II expresa: si desea cultivar la inteligencia de su alumno, cultive las fuerzas que deben regirla. Ejercite su cuerpo continuamente; hágalo fuerte y sano, para que pueda hacerle inteligente y razonable;... déjele siempre en movimiento. Tomado de "Teoría General de la Gimnasia" A. Langlade pg. 23-24.

ideología de algunos sectores educativos de la sociedad actual.

La Educación Física y los deportes se pueden ver usados para la aceptación de unas normas, ideologías y adaptación social, además de servir para el logro de un mayor rendimiento, para una mayor producción. Así, encontramos concepciones como: " El deporte de masas como 'factor regresivo 'infantilizante, apto para la fácil adaptación a las condiciones vigentes (Vinnai)." " Un sector más de la racionalización del trabajo (Abermas), adaptación y compensación (Dumazedier) " (9) .

Tudose Constantin, en un artículo publicado en "Novedades de Pedagogía" dice que, " la integración en la vida social representa uno de los mayores éxitos de la educación física " (10).

Como anteriormente decíamos, debido a la gran complejidad de conocimientos a adquirir, la falta de tiempo y otras razones obvias, los padres, no pueden asumir toda la tarea educativa de sus hijos y delegan esta misión en personas, grupos o centros de enseñanza; de la necesidad de esta transmisión-delegación, como vimos, surge la escuela.

Rudimentos de escuela encontramos en sociedades primitivas -- como los Ona de la Tierra de Fuego; estos introducen a los jóvenes en la categoría de adultos mediante ceremonias que se celebran en una cabaña cónica especial y que pueden durar varios meses. Otro tipo de escuela existe también para los que quieren hacerse -- chamanes o médicos, en la cual aprenden o reciben instrucción de un chamán viejo.

Trasladándonos a civilizaciones más recientes (China, Persia) encontramos que en ellas, aparte de la enseñanza de todo aquello -- que podría ser útil para el desarrollo, de la vida del individuo, se lograba una sensibilización mediante la música y la poesía; con ello aparece una preocupación por aspectos humanos, más profundos

(9) José M^a Cagigal " Elementos para una teoría del Deporte " Congreso de Ciencias del Deporte, Moscú, Noviembre 1974.

(10) Tudose Constantin " Novedades de Psicopedagogía " I.N.E.F. , Madrid.

y enriquecedores de la personalidad del individuo.

Los egipcios, aparte de la adquisición de habilidades y destrezas necesarias, se educaban en la modestia y humildad, virtudes estas que denotaban fortaleza y fidelidad de carácter.

Ambos planteamientos educativos presentan un gran contraste : mientras unos, los de China y Persia por ejemplo, inciden en los aspectos profundos de la personalidad y tratan de desarrollar la sensibilidad del individuo, entre otras cosas, otros, como los egipcios, incidiendo igualmente en ciertos aspectos profundos de la personalidad, polarizan todo en sentido contrario, pues, mientras que la sensibilización permite al ser humano una ampliación de sí mismo respecto al mundo-entorno, las virtudes tópicas de "modestia" "humildad" van a producir un constreñimiento y una limitación del individuo producidos por su modo de acentuar los sentimientos de incapacidad y miseria humana; tal convicción obliga de alguna manera al individuo, a aceptar todo cuanto está establecido por los adultos, representantes legítimos de la divinidad.

En Grecia, a partir del surgimiento de la Polis-Estado-Comunidad, la educación adquiere un carácter político que no coarta la iniciativa y sentir individual si se armoniza éste, con el sentir de la patria. Se nos presenta aquí otro enfoque, el planteamiento de la educación con un carácter político (la política era el arte de gobernar y dar leyes conducentes a asegurar la buena marcha del Estado y la tranquilidad y bienestar de los ciudadanos).

La escuela para la preparación del joven en la Polis, en una primera etapa, comprendía aspectos y fines como: la experiencia de los mayores, las sanciones sociales, la recompensa cívica, el ritmo gimnástico y musical, las competencias lúdicas, el ejercicio y el hábito para la consecución de las virtudes superiores, justicia y sabiduría.

En la escuela actual encontramos prácticamente los mismos aspectos, procedimientos y fines que han venido prevaleciendo a lo largo de la historia del hombre escolarizado, ya que se imparten unos conocimientos que serán de utilidad en la vida, como aprender

a leer y escribir por ejemplo, y se cultiva o forma a los individuos por otro lado, en las normas, la moral, la obediencia a los principios, el respeto-miedo, el reconocimiento a la experiencia del adulto y toda una escala de valores determinada por lo que la sociedad necesita.

A modo de síntesis de lo expuesto diremos que parece que existen unas constantes metodológicas en la conducta educativa y que éstas surgen como consecuencia de unos objetivos que pretenden, ~~se~~ por un lado, "la incorporación útil del futuro adulto en una sociedad determinada", y, por otro "el desarrollo de aquellos valores humanos propios de cada individuo".

Se nos plantea, pues por un lado, el desarrollo de los valores humanos propios como objetivos educacionales, y, por otro, la consideración del valor educativo de la disciplina, presente siempre en cualquiera de las culturas existentes.

No cabe duda de que con la disciplina se consiguen crear unos hábitos de trabajo, acrecentar la utilidad, apartar a la persona de la mera satisfacción; se consigue, en suma, adaptar a los nuevos individuos a un tipo de sociedad formada. Pero esta adaptación a veces forzada, es una forma de eludir el conflicto real y existente entre el individuo y su entorno social, que utiliza la disciplina para reducir al individuo más que para potenciar su desarrollo. Se trata del mismo tipo de adaptación familiar que exigen los padres imponiendo unos hábitos y normas de conducta familiar en bien del equilibrio colectivo. En el fondo esta actitud no es más que una defensa ante la posible relación de conflicto entre individuo y sociedad, entendiéndose sólo la adaptación en el sentido de la aceptación de lo establecido.

El desarrollo de los valores humanos propios, que teóricamente es la función fundamental del proceso educativo, quedaría así disminuido por el desarrollo metodológico, y con ello tanto la conducta humana como los factores de creatividad quedarían reducidos a una mera operación de cálculo de consecuencias.

CREATIVIDAD Y CONDUCTA HUMANA

La creatividad, en cuanto realidad, podría ser tratada como - reflejo, (causa y consecuencia al mismo tiempo) de la conducta - humana.

La conducta no es más que la activación de los aspectos, factores y cualidades que se encuentran en estado potencial en el ser humano, y que, en la interrelación de los individuos, aparecen como características de su personalidad .

Hablaremos ,pues, de las formas básicas o situaciones generalizadas o circunstancias en las que se pueden dar las relaciones - entre individuos, ya sean adultos-niños, maestros-alumnos, padres-hijos. Estas formas las entendemos como: "relación de dependencia" "relación de autonomía" y "relación de interdependencia".

Dependencia supondría el estado en el que la persona es incapaz de decidir, obrar y actuar por sí misma, estando a merced de - ciertas personas, instituciones o situaciones de las que decimos - que depende.

Autonomía sería el obrar, pensar por uno mismo y poseer auto-control.

La interdependencia vendría dada por el hecho de la convivencia en sí, que, tratándose de personas con un buen grado de madurez, supondría la .revisión de los términos: coparticipación, cooperación y otros.

La dependencia supone la existencia de una desigualdad de estados y de posibilidades, entre las personas que se relacionan entre si. Estas diferentes posibilidades son más acusadas en la relación niños-padres, ya que los niños por sí solos son impotentes para desarrollarse y necesitan de los padres, tanto biológica como afectivamente; estos dos son los rasgos que van a caracterizar la dependencia del niño respecto a los padres.

La dependencia biológica aparece en los primeros momentos de la fecundación, pues el embrión (futuro niño) necesita del cuerpo de la madre para poder desarrollarse. Es en el mundo extrauterino

cuando podríamos decir que comienza la verdadera y consciente (a nivel de sensaciones) dependencia biológica del niño respecto de la madre especialmente, y que viene promovida por la necesidad de alimentos, calor, cuidados, amor y todo aquello que con el tiempo irá conformando a la nueva persona.

La madre es quien en primera instancia hace posible todo esto, por lo que el niño atribuye a ésta unas cualidades sin límite, cualidades que se correlacionan con las enormes necesidades que el niño tiene, debido a su incompleto desarrollo a la hora de nacer.

Pero, al igual que el niño vive situaciones agradables (todas aquellas que le unen positivamente con la madre), vive situaciones desagradables, frustrantes, también provenientes de la madre y consentidas por ella; por lo que en la relación se inicia la bipolaridad: amor-agresividad.

El desencadenamiento de esta agresividad supondría la destrucción de la fuente de donde fluye todo lo que el niño necesita. De aquí que haya un perpetuo miedo o temor al abandono, a verse privado del amor que la madre le da; de aquí nace otro aspecto de dependencia: el aspecto psicoafectivo.

Más tarde, con la aparición del padre como mediador entre el mundo interior (madre-niño) y el mundo exterior, y también como estructura que representa seguridad y firmeza, terminará de completarse el aspecto psicoafectivo de la dependencia de los niños con los padres.

Desde ahora el niño está dispuesto a desarrollar un mundo de idealizaciones que perdurará durante toda su vida, y, con la entrada en el colegio, sus primeros contactos con el maestro estarán ya mediatizados por este mundo fantasioso e idealizado.

Este temor por parte del niño a sufrir abandono de sus padres unido al uso y explotación de dicho temor por el adulto, hace que el niño viva a sus padres y todo lo que más tarde represente autoridad como protectores, ya que, en la medida en que su comportamiento no se salga de la línea marcada, tendrá el amor y el cuidado de sus padres, profesores, de la sociedad en suma, y nunca será

abandonado.

Este sentimiento, anacrónico en el adulto, le lleva a mantener una constante sumisión a la norma, a lo establecido, y la represión que en él se realiza continuamente viene impuesta por él mismo, para liberarse de la angustia que le supone el sentimiento de miedo ligado a la idea de abandono. Son estos mismos sentimientos los que incitan al ser humano a una idealización, ya esbozada, de los padres.

El niño, por esa gran necesidad de alimento, apoyo, seguridad y amor, idealiza a los padres y los vive como omnipotentes, siendo esto lo que más tarde se trasladará al maestro, creándose así un complejo de dependencia, impuesto fundamentalmente por la propia necesidad del ser humano y muchas veces ampliado y reforzado con la conducta de padres y maestros respecto al individuo.

Efectivamente, podemos plantear la dependencia como una situación natural que vivimos los seres humanos, debido precisamente a nuestra impotencia inicial y nuestra necesidad de sobrevivir. No obstante, el problema de la dependencia se agudiza cuando esta necesidad es utilizada por aquellas personas o entidades de las que depende el desarrollo, para reafirmarse ellos como tales entes omnipotentes; así caen los niños en la red tejida por sus necesarias idealizaciones lo que provoca ese reforzamiento de la dependencia al que antes aludía.

Como consecuencia de esto surge una figura de autoridad irreal producto de un mecanismo de idealización, cuyos aspectos abordaré más adelante.

Este segundo aspecto aludido, quedaría superado si los padres se presentaran y actuasen, no de acuerdo con esa transferencia basada en la irrealidad, sino tal como ellos son realmente, y no como los niños quieren que sean idealmente.

Esta situación referida a los padres se traslada con mucha facilidad a los maestros, educadores y a todas aquellas personas o realidades que rodean la vida del niño, en las que tiende a proyectar todas las vivencias que anteriormente surgían en la relación -

con los padres.

Tales situaciones se reflejan en la comunicación diaria a través de frases tan conocidas como : "yo lo se todo y no puedes engañarme", "si me dices la verdad, no te castigaré", "si eres bueno, te querremos mucho", "si estudias, serás un hombre de provecho", - "lo veo en tus ojos". Con este proceder se desarrolla y acrecienta la dependencia de los niños respecto a todo lo que se ha establecido convencionalmente y que represente el bien, la seguridad.

En esta relación de dependencia están presentes, por un lado, el niño y, por otro, la sociedad representada en las instituciones, sistemas educativos, maestros, educadores, produciéndose el hecho de que, la sociedad hace suyas, las propias idealizaciones del niño, se vale de ellas, se aprovecha de la dependencia natural de éste para presentarse a través de todo su sistema e instituciones como poseedora de los bienes que harán posible al individuo llegar a ser un hombre de bien; es decir, desarrolla y explota así de alguna manera la dependencia del niño.

Al existir una continua relación circular en la que el niño idealiza, la sociedad-sistema educativo-educador se valen de esta idealización y se muestran y comportan como sapientes, el niño acepta y asimila lo que anteriormente ha idealizado, y, se acrecienta y perpetúa la dependencia, terminando por constituirse en el eterno lactante al que muchos autores mencionan y al que Ivan Illich llama "eterno consumidor"; En mi opinión, eterno consumidor de sus propias idealizaciones y fantasías.

Si aún con conciencia de todo esto, el maestro continúa sirviéndose de la seducción y empleando la motivación-coacción para llevar la razón, hacer lo previsto e imponer su ley, el niño quedará bloqueado y jamás realizará cosa alguna propia.

Trasladándonos al terreno que nos concierne el principio de realidad, que procura una situación no dependiente, debe implicar una conducta no transferencial del educador eludiendo, desde el punto de vista psicoanalítico, la relación neurótica de transferencia; porque el no actuar así provocará en un principio una forma -

de frustración que llevará al individuo a utilizar tipos de respuestas tales como: "pasividad", "huida" o el "refugio masoquista", surgiendo tales respuestas como formas de defensa ante la "no voluntad" por parte del individuo de vivir un mundo real. Considero este dato como el aspecto más importante de la educación y que debería de plantearse como objetivo fundamental de toda educación de base; en síntesis, podría definirse: "el objetivo de la educación residiría en la posibilidad por parte del alumno de vivir la realidad de forma consciente".

Sucede muchas veces que, para evitar la vivencia de estos sentimientos frustrantes por parte del alumno, los educadores recurren con facilidad a formas de satisfacer el mundo idealizado del ser humano, repitiéndose así la figura de la madre que, en su afán de tener al hijo totalmente satisfecho, anula o bloquea toda posibilidad de desarrollo personal.

Esto va a tener suma importancia en el desarrollo de la creatividad del niño, ya que parece lógico que una acentuación de la dependencia provoque simultáneamente una disminución de la posibilidad de autonomía, es decir, de la posibilidad de personalización.

Vemos que esto tendrá una influencia grande en la actividad de Educación Física, ya que no se plantea como una asignatura nocional, sino que contempla al ser humano total con una estructura en la que existen aspectos somáticos, psíquicos, sensibles, afectivos, al utilizar el movimiento corporal, desde ángulos expresivos y por tanto creativos.

Respecto a la autonomía, no se podría entender ésta en la persona aislada; quiero decir que, el concepto de autonomía surge como realidad y como consecuencia de la relación del ser humano con su mundo o entorno; es decir, el concepto de autonomía surge siempre en relación con una situación o respecto a una realidad.

Decimos que amamos u odiamos respecto a una persona, así como ante una situación, que nos va a satisfacer o nos va a frustrar. Así podríamos definir la autonomía como la posibilidad de realización personal dentro de un entorno más o menos amplio, e incluso -

más o menos conflictivo.

La autonomía es, en definitiva, el logro más importante que puede adquirir la persona, precisamente por la posibilidad antes mencionada de realización personal, con lo cual situamos este concepto al mismo nivel que podríamos situar el de "madurez"; quiero decir con esto que sería imposible el logro de la autonomía sin -- el logro de la madurez, por lo que el desarrollo de la autonomía, como factor de la personalidad, irá ligado al desarrollo progresivo de todos aquellos factores que conforman la personalidad y, con su integración, la madurez, es decir aspectos como: afectividad, + racionalidad, inteligencia, motricidad, psicomotricidad, sensibilidad.

Planteamos el desarrollo de la autonomía también al mismo nivel progresivo que el desarrollo de la afectividad, entendiendo ésta, como aspecto de relación del niño con los padres y, al tiempo y como consecuencia, con el mundo que le circunda.

Me explicaré: una descompensación afectiva del niño le llevará a una búsqueda de equilibrio natural, es decir, a una compensación de lo descompensado, con lo cual, lo más posible es que entre en relación con su mundo circundante (personas, objetos, situaciones) con el único fin de buscar, de usarlos, como útiles compensatorios.

En lo que respecta a la sensibilidad, ésta quedaría asimismo disminuida por la misma necesidad que tiene el niño de vivir el -- mundo que le rodea de forma idealizada. Por otro lado, suponiendo que se diera el caso de un equilibrio afectivo perfecto, que no existieran lagunas en el desarrollo de la afectividad del niño, éste no se relacionaría ya con su mundo circundante con un afán meramente compensatorio, sino que entraría en relación con él con afán de conocimiento sensible o racional; con lo cual, al ampliar su conocimiento y su sensibilidad respecto al mundo que le rodea, ampliará así mismo la cantidad de posibilidades de relación y, consecuentemente, de decisión.

Surgen, pues, en este planteamiento dos aspectos, uno cuanti-

tativo y otro cualitativo, que, si bien no definen la naturaleza de la autonomía, sí van a definir el desarrollo de ésta.

El afecto del adulto, y al principio muy especialmente el de la madre, servirá para ir consolidando y dando seguridad al niño en su desarrollo para la consecución de su personalidad sensible. Por parte del niño, y desde sus primeros momentos de vida, existe ya un fluído afectivo con el objeto-madre que produce su bienestar pero su extereorización no se dará si la madre no la posibilita, si no la permite, y tampoco se dará en situaciones de relación en las que la conducta venga determinada por la imposición de normas de comportamiento.

Esta afectividad primaria inundará completamente al niño, con una potencia que ya no volverá a darse debido a la complejidad de factores que más tarde intervienen y configuran su yo.

Existe, pues, un proceso de interiorización-extereorización, ya que el niño va asimilando la afectividad del adulto y extereorizando la suya hacia éste; y no puede darse este proceso vital si no existen las condiciones adecuadas de permisividad, libertad y comprensión. Comprensión que por parte del adulto se manifiesta en términos de protección y aprobación, y que crea así una atmósfera de confianza y seguridad en la que el niño se desenvolverá positivamente; estas vivencias de seguridad y confianza serán las que posibilitarán más adelante una relación positiva y estable con el mundo que le circunda.

La comprensión significa por parte del adulto ser consciente de la relativa impotencia del niño, de su lento pero progresivo desarrollo, de sus necesidades a todos los niveles; supone tener conocimiento de los mecanismos que el niño emplea para que se le satisfaga, para amar o para odiar, para construir o para destruir.

Pero si la actitud de comprensión y apoyo puede jugar un papel de reforzamiento positivo, la censura y reprobación pueden ser un peligro para el desarrollo de la autonomía del niño en tanto que provoquen una descompensación afectiva. Este es un tipo de actitud que generalmente es sentida por el niño como un obstáculo --

que le impide desarrollar sus vivencias satisfactorias, acrecentándose con ello una relación agresiva entre el niño y el adulto. Al no poder descargar, concentrar toda su agresividad en su relación con los padres, por temor, impotencia y miedo, el niño sustituirá a éstos por objetos, personas o situaciones, con la consiguiente limitación y empobrecimiento de su sensibilidad y, como consecuencia de su autonomía, ya que su decisión e iniciativa estarán siempre supeditadas a su necesidad de compensación.

También es evidente que, el desarrollo de la autonomía no supone un logro aislado, sino que progresivamente irá adosando e integrando los otros aspectos cualitativos y cuantitativos que anteriormente mencionábamos. En la medida en que su relación con el entorno sea más amplia y activa, su capacidad de decisión e iniciativa se ampliará así mismo, repercutiendo ello en el desarrollo -- cuantitativo y cualitativo de su autonomía, asentándose este desarrollo, especialmente en la actividad cotidiana del niño.

Al principio esta actividad es reducida (alimentación, movimientos de brazos y piernas, aseo) ,pero se irá haciendo más compleja con su propio desarrollo motor. El niño comienza a realizar intentos de sentarse, levantarse, andar, acciones que va consiguiendo paulatinamente, intenta saltar, jugar, quiere descubrir, - buscar en cualquier lugar, mover y traer hacia sí objetos, y practica así, a través de una actividad puramente motriz, su propio desarrollo y su relación sensible con el entorno, y posibilita por tanto, mediante la relación, el desarrollo de la autonomía en su sentido más originario.

La actitud del adulto al posibilitar que el niño vaya percibiendo, descubriendo y conociendo por sí mismo, hará que el interés de relación de éste se acreciente, su sensibilidad se amplie y su autonomía se desarrolle. Es importante que se tenga en cuenta la actividad motriz del niño, ya que, como más adelante veremos, - va a ser a través de ello como va a entrar en relación con otros entornos posteriores, como la escuela y el grupo socializado.

Entre los factores o elementos que intervienen en el desarrollo

llo de la autonomía adquiere gran importancia la comunicación, que va a configurar la forma de relación-interdependencia. Este tipo de relación viene dado por la convivencia misma, con lo que supone de superación y coparticipación, aspectos estos que surgirán con más claridad en individuos autónomos que en individuos dependientes.

La cooperación supone una posibilidad igual de aportación de todas las partes que se relacionen; y, recordando lo dicho anteriormente acerca de la autonomía, podemos concluir que sólo los individuos que se han desarrollado cuantitativa y cualitativamente, podrán entrar en relación igualitaria, pues su grado de desarrollo autónomo es el que les va a permitir la relación-interdependencia sin que exista desfase y desnivel entre unos y otros.

Si entrasen en relación un individuo dependiente y otro autónomo, sucedería siempre que o esta relación terminaría siendo unilateral o no se daría. Unilateral, ya que sólo fluiría corriente, habría aportación del individuo autónomo, y receptividad y parasitismo por parte del dependiente. Esta relación siempre estaría limitada y empobrecida al no haber esa mayor cuantía que supone la aportación de ambas partes autónomas; Por todo esto, considero muy importante en la práctica educativa la participación activa de todos los sujetos, ya que con ellos se conseguirán experiencias y vivencias útiles para ampliar las posibilidades del desarrollo de la autonomía personal.

Podríamos considerar la comunicación como un proceso en el que se encuentran implicadas dos partes, emisor y receptor, y existe un contenido o mensaje. En esta implicación se dará una corriente que va desde el emisor o hablante, hasta el receptor u oyente, pudiéndose en cualquier momento invertir la dirección de esta corriente.

Lingüísticamente, se han realizado aportaciones al proceso de comunicación que se da entre los individuos; así los estudios de Buhler, Malmberg, Jakobson y otros, en los que aparecen elementos como "síntoma", "símbolo", "señal", "referente", "mensaje", "código"

así el análisis de unas funciones que se dan entre el mensaje y el receptor, entre el receptor y el emisor, etc.; pero donde quiero centrarme es en el hecho en sí que encierra la comunicación como relación entre individuos.

Decimos que la relación-interdependencia presupone un desarrollo de la autonomía, pues surge un proceso de comunicación en que se dan tantas direcciones como situaciones en que se encuentre cada individuo de los que se relacionan respecto a los demás.

Al existir un mensaje, un contenido, éste va a reflejar el nivel de autonomía que hayan alcanzado los individuos que se relacionan, por lo que supone de experiencia, vivencia y conocimiento sensible y racional asimismo la comunicación implica una expresión -- del emisor, siendo esta característica de expresividad la que nos interesa desarrollar a través de la educación y, su vertiente de -- expresividad corporal, más concretamente a través de la Educación Física.

Este desarrollo irá paralelo al de la creatividad que supone el diario obrar de forma original y expresiva. Ello implicará una relación grupal a nivel de expresividad corporal, a partir de la cual surgirá el diálogo y la auténtica comunicación corporal.

Cada individuo intervendrá, aportará mucho o poco en función de su experiencia, vivencia o conocimiento, por lo que la riqueza del grupo (que entra en relación-interdependencia) consistirá en ser el crisol donde se funden múltiples ideas personales, con el consiguiente enriquecimiento de todos los componentes.

Este tipo de relación implica en cada uno el conocimiento propio y el de los demás, la necesidad de tomar conciencia de sí, de que cada uno se juzgue y analice a sí mismo presentando su propia realidad. Nunca existirá relación-interdependencia y comunicación auténtica si no se aborda lo que de común existe entre el "él " y el "nosotros".

Tal relación posibilitará el desarrollo de unas personas con gran autonomía, sensibilidad, respuestas no inhibidas ante los estímulos de sus semejantes, personas no temerosas , no reprimidas;

en suma, unos individuos creativos.

LA AUTORIDAD.- En cualquier estudio, análisis o visión retrospectiva que se realice sobre la sociedad a lo largo de la historia, se evidencia el fenómeno de la autoridad que aparece en todos los campos en los que se desenvuelve el ser humano.

La autoridad es una realidad que existe desde que el niño nace; le rodea, revistiéndose de gran potencia, tanto para satisfacer como para imponer, de lo que derivará una dependencia latente del niño respecto a quien la ejerce. Así queda determinado el fenómeno de autoridad.

Bajo este fenómeno se han desarrollado ciertas formas de relación humana tales como: amo-esclavo, patrón-obrero, colonizador-colonizado, hombre-mujer-niño.

Hemos de considerar que por esa dependencia, provocada por la desigualdad entre el niño, incapaz, impotente, y los padres, potentes, va poco a poco a conformarse el fenómeno "autoridad" en la relación vivencial entre ambos. Este fenómeno se vive siempre en una relación, sea o no ésta de dependencia, ya que, por el mecanismo proyectivo, nuestras vivencias van a ser proyectadas en la relación, y son las que en un principio van a determinar el fenómeno de autoridad.

Para mayor comprensión de esto se podría comprobar cómo existen casos en los que, aunque jerárquica e institucionalmente esté estatuida la figura de autoridad sin embargo no se la vive como tal (me refiero a ciertas personas que, a pesar de su rango o categoría, debido a su conducta, no se les vive como autoridad).

También y para remarcar más la autoridad como consecuencia de la capacidad proyectiva del individuo, se puede vivir el fenómeno aunque jerárquicamente no esté estatuida tal autoridad. La realidad "autoridad" es más una realidad vivencial que objetiva; en tanto que se vive, la autoridad existe.

En el campo de la educación es donde más se ha utilizado la mencionada incapacidad del niño para el logro de unos fines previa

mente establecidos por la sociedad; así mismo ha sido objeto de este tipo de manipulación en todas las culturas a lo largo de la historia.

Leyendo la obra de Rose-Marie Mosse-Bastide titulada "La autoridad del maestro ", encontramos una descripción de la escuela - que coincide totalmente con la que ha prevalecido desde sus comienzos: " La escuela primaria se parece más bien a una familia en la que unos protegen y dirigen a otros. La clase no tiene unidad más que por el maestro, pues lo alumnos tienen necesidad de un jefe que que organice las ocupaciones, coordine los esfuerzos,...Para los niños, el buen maestro es todavía como un padre que, como tal, representa un oráculo sin apelación y de una infabilidad absoluta." (1.1). Aparecen en esta descripción dos aspectos que anteriormente describíamos como componentes del fenómeno de autoridad: la incapacidad manifiesta del niño, y la capacidad sin límites atribuida tanto a los padres como a los maestros. Antes conviene aclarar que esta vivencia es una idealización necesaria para el niño. Este necesita que sus padres y educadores sean enormemente capaces, por lo que realiza una idealización de ellos y de sus cualidades, compensando así el desequilibrio provocado por su propia incapacidad para ser autosuficiente.

" El maestro es verdaderamente conocedor y todo poderoso..... se le considera dotado de competencia universal.....la clase sólo se reúne en presencia suya y adquiere por ello una gran estabilidad " (1.2).

Más adelante analizaremos el aspecto que aquí se señala como semejanza "escuela-familia", "maestros-padres", pues tiene gran relación con la autoridad derivada de la relación vivencial "niños-padres".

Según Gerard Mendel, la autoridad, tanto en la escuela como en cualquier institución, posee los siguientes aspectos:

(1.1) y (1.2) Rose-Marie Mossé-Bastide " La autoridad del maestro" pg. 21, Ed. Stvdivm, Madrid 1974.

- "1.- Transcendencia-legitimidad-jerarquización-irreversibilidad.
- 2.- Dominio ejercido entre dos recursos a la fuerza que logra la sumisión por otros medios que la mera fuerza.
- 3.- La necesidad de un mínimo de misterio." (2)

El fenómeno de la autoridad está implicado totalmente en la educación, siendo, como más tarde veremos, un dato fundamental para el bloqueo de la creatividad o una clave para la facilitación de su desarrollo.

" Entre profesor y alumno, entre estrado y bancos, entre la superioridad visible y la visible subordinación, se haya la invisible barrera de la autoridad que impide todo contacto" (3).

En la obra "Tratado del carácter " de E.Mounier, habla de como " en la humanidad corriente la inercia triunfa masivamente sobre la iniciativa, el automatismo aventaja al espíritu de creación el temperamento del jefe (autoridad) es el que tiene vocación no sólo de asumir su parte de responsabilidad y riesgo, sino de tomar también las numerosas partes de las que miles de hombres se descargan, teniendo el gusto y el don de decidir por ellos" (4).

Estas realidades surgen como consecuencia de la limitación que, desde las primeras edades se produce en la personalidad del niño a causa de la mencionada dependencia que adquiere respecto a sus padres y que éstos, y posteriormente los educadores, fomentan asumiendo ellos todas las responsabilidades, decisiones y riesgos y reduciendo al individuo a la única posibilidad de ser un consumidor constante de aquello que la sociedad le brinda.

Ante esta visión de estabilidad y perpetuidad, Gerard Mendel expone que actualmente existe un menor condicionamiento del niño a

(2) Gerard Mendel "La descolonización del niño", pg. 50, Ed. Ariel Barcelona 1974.

(3) Willi Vogt " La crisis de autoridad en la educación " pg. 38, Ed. Stvdivm, Madrid 1970.

(4) Rose-Marie Mosse-Bastide " La autoridad del maestro " pg. 73-74, Ed. Stvdivm, Madrid 1974.

la autoridad. Este menor condicionamiento es debido a la revolución técnico-económica, precedida del desarrollo industrial, que introduce un elemento de discontinuidad en las instituciones socioculturales.

Dicha discontinuidad se presenta como consecuencia de: "la no entrada del niño a partir de los siete años en la vida profesional de los adultos." "... la fuerza propia y determinante del desarrollo tecnológico". (5).

Las reglas que se han impuesto son: el principio de la eficacia técnica y el rendimiento máximo; esto por otro lado ha traído como consecuencia una concentración de la mano de obra y una movilización de la población, con el consiguiente trastorno del medio ambiente y de las costumbres de vida. Lo cual nos lleva a comprobar que los antiguos sistemas de valores fundamentados en el principio de autoridad tienden a desaparecer bajo el principio de la eficacia. Este principio se ha introducido en todos los órdenes de la vida; y como para obtener el máximo de rendimiento en un grupo o empresa, es necesario que existan el menor número de fricciones posibles, el mínimo de brotes individuales y que todo esté revestido por el aspecto cuantitativo, se llega, para conseguir un máximo de rendimiento, a un mínimo de individualidad.

Para hacer posible y favorecer este principio de eficacia aparece la burocracia, que inunda todos los campos allá donde se da la relación entre personas. Esta, la burocracia, necesita la desindividualización, la deshumanización de las relaciones y la desaparición de los contactos interpersonales, para desempeñar su misión, que es controlar la sociedad técnico-industrializada, y a ser posible, llegar a la standarización, para lograr un máximo de productividad; en suma, un máximo de eficacia.

Igualmente, en el ámbito educativo, se ha introducido este principio de eficacia y la burocratización respectiva; sobresalen

(5) Gerard Mendel "La descolonización del niño" pg. 119-120, Ed. - Ariel, Barcelona 1.974.

como síntomas más característicos los planteamientos y programas - divididos en asignaturas, eficaces para conseguir unos conocimientos y un rendimiento sobresaliente, los exámenes, para medir la eficacia de unos sujetos, las evaluaciones o tests, que van a dar - el índice de eficacia de un programa, sujeto o institución, las calificaciones, los premios, los méritos, cuadros de honor, con la - particularidad de que ya se ha establecido de antemano cuáles son las características necesarias para que se considere eficaz un conocimiento, un comportamiento o un rendimiento.

Igualmente, al introducirse la burocracia en la institución educativa ha ocurrido que, lo que anteriormente era un contacto directo entre educando y educador, se ha convertido actualmente en una compleja red de estamentos; esto hace que un problema puramente educativo se desvirtue y, en suma, se deshumanice, se desindividualice y se pierda el factor personal que, de otra forma existiría - en la relación educativa. Digo " de otra forma " porque sería más real, más viva, más directa y más humana, en cuanto que son seres humanos los que se relacionan y no estamentos, sistemas, departamentos.

De aquí que el predominio del principio de eficacia sobre el de autoridad traiga consigo la necesidad de instruir a los niños - de tal forma que puedan responder a esas exigencias técnicas que - el principio de eficacia requiere; para ello se ha desarrollado la institución escolar y se ha implantado como obligatoria.

Por lo hasta aquí tratado vemos que el principio de autoridad por un lado, institucionaliza el infantilismo sicoafectivo; que, - según Gerard Mendel, no es más que la explotación y condicionamiento del niño por el adulto, por otro lado, el principio de eficacia exige una mayor flexibilidad intelectual y sicoafectiva, e incluso una capacidad en continua renovación, pero, si el principio de autoridad manipula en la esfera sicoafectiva, el principio de eficacia supone otros valores que podemos considerar no humanos, por lo que, tanto uno como otro, supondrían dependencia, esclavitud, con formas más o menos disimuladas.

Podemos ver como la experiencia de la autoridad provoca una - situación de relación conflictiva, basándonos en la idea que anteriormente hemos planteado de que, la autoridad no es una realidad fundamentalmente objetiva, sino una realidad vivencial. Se puede concluir que la autoridad sería la consecuencia del desequilibrio de la personalidad que se traluce siempre por una situación de con flicto interno. Conflicto que surge del enfrentamiento primario - entre los instintos, entre la vivencia de lo bueno y lo malo, en-- tre el sentimiento de potencia e impotencia, entre la sensación se seguridad y de inseguridad; todas estas situaciones son equivalentes al conflicto que permanentemente se plantea en los diferentes estratos de la personalidad, o, dicho de otra forma, en la esfera de lo inconsciente, lo racionalmente consciente y lo sensiblemente consciente.

La autoridad, es una representación conceptual y sensible del conflicto y desequilibrio del individuo, en tanto que ésta es nece saria para compensar este desequilibrio.

Ocurre a veces que, ante las censuras o aprobaciones de los - actos, de las obras de un individuo, éste vive el juicio emitido - por la autoridad como una censura o aprobación a su integridad co- mo individuo, a su ser, y no a su obra.

Pongamos un ejemplo para intentar concretar más: Se plantea una situación de libertad en la que el individuo puede desarrollar, manifestar, activar sus ideas, intereses y capacidades por medio de la expresión del cuerpo. Varios de los componentes del grupo, de- ciden trabajar con el tema propuesto y elegido por ellos mismos. Comienzan a realizar movimientos, y uno inicia algo, pero rapida- mente lo deja; tras un tiempo de quietud, comienza de nuevo para volver pronto a la inercia y paralización. Así continúa durante - todo el tiempo de trabajo.

Finalizado éste, se comenta lo sucedido y el sujeto anterior- mente aludido dice : "intentaba hacer cosas, movimientos, pero me - parecían tontos y ridículos, no valían para nada, y esto hacía que me parase; de nuevo tenía deseos de moverme y realizar- acciones -

con los brazos, con las piernas, rodar por el suelo, pero cuando empezaba a hacerlo aparecía la idea del ridículo (la censura), y no conseguía hacer nada; me quedaba quieto "(6).

En esta situación, es el individuo quien está haciendo de autoridad para consigo mismo y se censura a sí mismo antes de que lo puedan hacer los demás. Es decir, la autoridad es el reflejo de su propia realidad.

Por el mecanismo de proyección, el individuo trasfiere esto sobre el educador que representa conocimientos, experiencia, sabiduría, en suma, omnipotencia y omnisapiencia, y vierte en él la censura o aprobación que anteriormente había hecho él mismo de su obra, pero, una vez que la ha depositado en la figura de la autoridad externa, vuelve a introyectarla, y hace de las censuras y aprobaciones, inicialmente suyas, unas manifestaciones provenientes de la figura de la autoridad externa, para que así puedan parecer objetivas, consistentes y válidas, ya que hay un menosprecio de lo propio e individual.

Con esto, lo que se intenta es engullir a esa otra persona externa, potente, capaz, omnisapiente (en un principio los padres), para fundirla con uno mismo y conseguir equilibrio, conseguir ser como esa autoridad que nos censura o aprueba.

Se podrá, pues, inferir que este factor "autoridad" va a influir en la creatividad del individuo, siendo el principio de censura previa a la actividad el que va a determinarla, y por tanto a determinar la misma acción original, creativa, dándose como consecuencia el refugio en lo estereotipado, convencional y, por tanto conocido y aceptado.

(6) Narración de una experiencia educativa realizada con un grupo de alumnos del I.N.E.F.

FACTORES DE LIBERTAD Y REPRESION

Centrados en el tema de la creatividad como una capacidad humana cuyo desarrollo repercutirá en el comportamiento del individuo, debemos considerar la influencia que en este desarrollo van a tener dos factores fundamentales y contrapuestos: la libertad y la represión.

La consideración de estos aspectos o realidades plantea un problema metodológico: el de definir la creatividad como una realidad existente solamente en el desarrollo. Al haber atribuido a la creatividad el grado más alto de madurez que puede alcanzar el individuo, habría que pensar que este grado no podría alcanzarse en una situación contenida o represiva, y que, de alguna manera habría que asignar al concepto de libertad un papel fundamental como premisa metodológica para el ejercicio creativo.

Quisiera determinar apriorísticamente que la creatividad no puede alcanzar un cierto grado de realidad si su desarrollo no está basado en una actuación libre, entendiendo la libertad en términos de "posibilidad". Quiero decir que el ser humano tendría mayores posibilidades de realización cuanto mayor fuera su margen de libertad de actuación, incluyendo en el concepto de posibilidad también la realización creativa en situaciones, acciones o respuestas tipificadas como nocivas.

Sobre la libertad versan la mayoría de los trabajos que a nivel filosófico y humano se han realizado sobre el hombre; unos han querido asentarla sobre principios divinos o espirituales, y otros en cambio han querido negarla por la existencia de un predeterminismo anterior a la persona.

Gehlen, estudiando al animal y al hombre, llega a unas conclusiones que toma como punto de partida o explicación de la existencia de la libertad humana. En el animal existen unas necesidades concretas, las cuales le determinan, y la misma naturaleza de éste determina igualmente la satisfacción de estas necesidades. Continúa diciendo, que todo animal tiene su medio ambiente, fuera del -

cual no puede sobrevivir, por tanto la determinación aparece en el animal por: sus necesidades determinadas, su naturaleza y su medio ambiente.

El hombre puede tener unas determinadas necesidades, para cuya satisfacción puede emplear diferentes formas e incluso interrumpir el proceso mismo de satisfacción. También afirma que el hombre no tiene un medio ambiente determinado; por lo cual no está sometido a un perfecto determinismo y existe en él la libertad de acción, elección, decisión " (1).

Quisiera insistir en la libertad como una realidad conceptual existente sólo como posibilidad, determinándose en el ser humano en su capacidad de posibilidad, y no como una realidad objetiva, entendiéndose que ésta no se aprehende, sino que se forja. No se trataría de creer en ella (la libertad) sino de crearla, de hacerla.

La libertad pues, como realidad, no es algo que nos dan o nos quitan como nos pueden dar o quitar un objeto. Tampoco existe la pretensión por nuestra parte de hablar de la libertad de tipo social, ya que sería un factor de la realidad conceptual antes aludida.

Tampoco hablamos de la falta de libertad en tanto que privación, que sería el caso de una persona que está en la cárcel; a ésta de lo que verdaderamente le privan no es de su capacidad de posibilidad, sino la satisfacción de su necesidad natural de andar, de moverse; incluso se puede decir que esta privación consigue frustrar, angustiar al individuo sin alterar para nada su capacidad. Podría ser que, si estuviera sometido a una cadena perpetua sin moverse, sin hablar; su capacidad no se desarrollará, pero no por esto dejará de existir.

Pongamos un ejemplo para intentar ser más explícitos : un niño dentro de una escuela cualquiera en la que, por requerimientos

(1) Tomado de los apuntes de " Antropología filosófica " de 1º Curso de Psicología, Madrid 1975.

o necesidades institucionales o burocráticas o administrativas, de guardar silencio en una clase, aunque tubiera necesidad absoluta de hablar.

En un principio, no se le ha privado de su capacidad de libertad, sino lo que se ha producido con la privación es la no satisfacción de esa necesidad, de lo que, como mucho, se derivará una frustración. ¿ Quién puede decir que se le está privando de libertad en este momento ? Si la libertad la entendemos como capacidad de posibilidad es él mismo quien puede privarse y limitarse. En definitiva, el niño está viviendo una situación real, situación que le es frustrante en tanto que no gratifica su necesidad. La consecuencia es que el niño se sentirá frustrado, pero ante esa situación él puede actuar, y actuar libremente a nivel de decisión, de iniciativa, ya que si solo existiese en él la posibilidad de hablar tendría una capacidad de posibilidades muy limitada. Podría citar multitud de posibilidades que pueden existir, que dependerían en suma de cada individuo; pero bástenos con algunas, por ejemplo: "escribir", "enfrentarse al profesor", "estudiar", "pintar", "moverse". Es a este nivel de posibilidades de decisión al que planteamos la libertad, siendo su incidencia en la creatividad de suma importancia.

La privación de la satisfacción de una necesidad o de un gusto o de un deseo, sólo pueden influir en el uso de la libertad de forma mínima, inapreciable.

Con la frustración pueden aflorar sentimientos de angustia y de cualquier otro tipo que asimismo podrían limitar la posibilidad de acción, pero nunca la capacidad de decisión. Así pues, considero la libertad como el uso de las capacidades que potencialmente posee el hombre, recayendo sobre él solo la posibilidad de utilizar éstas y no dependiendo tal posibilidad de los condicionamientos y decisiones tomadas por otro.

Podríamos emplear varios aspectos de la libertad como realidad :

1.- La libertad que la sociedad concede al individuo; en este caso

yo no la plantearía conceptualmente a nivel de libertad como tal - realidad compleja, sino exclusivamente a nivel de permisividad o - de no permisividad; efectivamente, puede influir en el individuo - que va a hacer uso de tal libertad sin alterar en absoluto el concepto de libertad como tal realidad; altera, se podría decir, al - individuo, o aspectos de su personalidad, pero no define el concepto de libertad.

2.- La libertad del individuo; ésta es la única que podemos entender como capacidad de posibilidad, hasta el punto de que, si no hubiera posibilidad, no habría libertad; precisamente si el niño es menos libre es porque posee menos posibilidades.

3.- La libertad del individuo en el grupo, en el que sus posibilidades de actuación son paradójicamente más amplias y más limitadas según la madurez de la persona.

Son más amplias en tanto que pueden beneficiarse del margen - de posibilidades que cada miembro del grupo puede aportar y de ~~así~~ aquellas que el grupo, como tal entidad aporte; y son menores en - tanto que el individuo se las limita a sí mismo según la forma que tenga de vivir y sentir al grupo.

De lo hasta aquí tratado podemos establecer que, si la creatividad la definimos como capacidad de decisión, de iniciativa, ésta será tanto más grade cuanto más haya ampliado el ser humano libre su cúmulo de posibilidades, o sea su capacidad de posibilidad; y, recordando el concepto de sensibilidad como capacidad de relación y aprehensión del entorno, cuanto más desarrollada sea esta sensibilidad, mayor será nuestra capacidad de relación con el entorno, siendo mayor por tanto la posibilidad como realidad, aumentando el potencial de la capacidad creativa.

Volviendo al aspecto de la permisividad o no permisividad que la sociedad concede al individuo, encontramos que, en ciertos sectores (educación, familia) no se concede el grado de permisividad que podríamos considerar aceptable.

Esto, junto con normas de conducta, presenta un entorno no -- permisivo, que no contribuirá, pues, en la medida que corresponde

al desarrollo de las capacidades y factores componentes de la --- personalidad madura del individuo.

Es muy común la idea de la necesidad de obligar y acostumbrar al niño pequeño a una serie de hábitos que puedan reforzar su conducta adulta futura.

Esta idea, que, en mi opinión solo se mueve a un nivel metodológico, se convierte muchas veces en una premisa fundamental de acción educativa en la que la imposición, obligación y los actos de disciplina van conformando la personalidad de futuro adulto, haciendo resaltar con ello el utilitarismo social de la educación, relegando el desarrollo de la capacidad de libertad y autonomía.

Otra cuestión sería la pretensión de que el individuo adquiriera unos hábitos, una disciplina interna y unas costumbres con las que lograr superar y controlar la presión de sus aspectos más primarios. Tal idea alcanzaría cierto grado de validez si ello repercutiera en una conducta futura equilibrada y consciente.

R.L. Beals y H. Hoijer en su libro " Introducción a la Antropología " dicen " cuando una sociedad ha establecido una escala de tipos de personalidad compatibles con su cultura, existe una fuerte tendencia por parte de los individuos que se han ajustado a esos tipos, a perpetuar y conservar la tradición cultural " (2).

Este conservadurismo, muy arraigado en algunos sectores sociales, se podría entender, bien como madurez, ya que al haber conseguido el equilibrio, el individuo obra y actúa consecuentemente, por lo que tendrá una línea, una peculiar manera de comportarse y obrar, o bien podría ser entendido como actitud que adoptan ciertas personas por su falta de iniciativa, por el escaso desarrollo de su libertad como posibilidad de decisión, ya que el uso de esta capacidad supone un acto individual del ser humano y, por consiguiente, está abierto al error, a la duda, a la inseguridad, al fallo; y es por esto por lo que las personas se encierran en un con-

(2) R.L. Beals / H. Hoijer " Introducción a la Antropología ", pg 697, Ed. Aguilar, Madrid 1974.

servadurismo a ultranza, puesto que la duda, el riesgo, les desequilibra y desestructura.

Considerando ahora al individuo en el grupo, enfocado bajo el aspecto de libertad, no podemos pensar, como común y simplistamente se hace, que el individuo autónomo, independiente y libre aportaría un excesivo individualismo al grupo, sino que, como resultado de la interacción de éste con el grupo y especialmente en un grupo formado por individuos de estas características, tendríamos unos resultados de comprensión, cooperación, amor y sincero interés por los demás.

"Cuanto mayor es el dominio consciente que los individuos tienen de sus energías sico-fisiológicas, más capaces son de objetividad y eficacia social. Cuanto más autónomo es el yo del individuo, más capaz será de solidaridad y comportamiento oblativo" (3).

Podríamos decir que la libertad del individuo en el grupo es el uso de su capacidad de posibilidades de elección, decisión; y este uso puede ser más amplio cuanto más maduro sea el individuo y cuantas más personas con amplias posibilidades sean los individuos que formen el grupo.

Supone gran sinceridad por parte de los individuos el mostrarse tal cual son, supone sensibilidad el poder apreciar y sentir las cosas de diferentes maneras, supone relación-interdependencia, diálogo, cooperación, aspectos todos éstos propios del individuo que se ha desarrollado con otros en libertad.

Pero si el uso de la libertad favorece y posibilita el desarrollo de la creatividad, la represión adormece y atrofia, ya que influye desfavorablemente en el desarrollo de la personalidad sana y madura.

Podemos entender la represión como un proceso en el que se rechaza, se separa y aleja del yo consciente, el motivo, hecho, situación o fenómeno reprimido.

(3) Georges Mauco " Educación de la sensibilidad en el niño ", pg. 98, Ed. Aguilar, Madrid 1.974.

La represión surge especialmente en la extrapolación de hechos, sucesos y sentimientos, que manan de nuestra parte más primaria y son vividos como desagradables y peligrosos. Es un proceso que necesita estar activándose continua y permanentemente; es individual, en cuanto que es el individuo mismo quien lo realiza y lleva consigo la formación de productos sustitutivos.

Este proceso comienza y se activa por las vivencias del niño en un entorno no permisivo y debido a las imposiciones, la disciplina, la censura de la sociedad, de la cultura, a través de la familia, escuela e instituciones.

Entre la tendencia natural del niño de sentir a los padres como objeto de placer y la vivencia de éstos como omnipotentes y omniscientes, puede establecerse el miedo si los padres mantienen una postura de alejamiento e insensibilidad, ya que el niño les vivirá como oráculos a los que difícilmente se puede llegar y de los que seguramente no se va a obtener lo que desea y le complace.

Producirá miedo el sentir placer con el contacto y calor materno, el experimentar la afectividad y expresar los sentimientos, si se le desconsidera y se le rechaza o si constantemente se le censuran y reprueban como inútiles y simples sus deseos.

Con todo esto comenzará a adquirir forma el mecanismo de represión en el individuo y será él mismo quien lo utilice en aquellas situaciones de extereorización, expresión y crítica, escudándose en la idea de que así no perderá el amor, la protección, la ayuda y la seguridad, que los padres, educadores y la sociedad le pueden dar. Sus gustos, sus necesidades y, en suma, su comportamiento van a estar previamente aceptados y valorados, limitándose así las posibilidades de ampliación y enriquecimiento, y pudiéndose llegar con esto a que la persona se realice solo parcialmente y en aquellos aspectos que previamente han sido aceptados y aprobados.

Así, su creatividad va a estar mermada al limitarse las posibilidades de un conocimiento más amplio, racional y sensible, quedando asimismo limitados su comportamiento y actuación creativas.

Paralelo a esto se produce una acumulación de energía en el -

estrato subconsciente que en sí misma es inútil, e incluso nociva, puesto que es reprimida.

A no ser que la represión sea tan grande cuantitativamente - que casi logre tapar su salida, el individuo estará en un permanente intento de ruptura de este proceso represivo, y su energía acumulada saldrá al exterior, encauzándola o por la vía de la descarga en espectáculos, consumos, deportes-espectáculos, cine, etc., o por la vía de la sublimación, para lograr otros objetivos y fines que los propuestos.

De la continua represión se deriva el estado de continua ansiedad en el individuo, que tiene como respuestas comunes y standarizadas: la vacilación, la depresión, la agresividad, la fantasía, la huida mediante el silencio, la negación o el desinterés.

Es posible, pues, deducir que la represión merma y adormece el desarrollo de la capacidad creativa del ser humano, ya que obstaculiza, contiene y rechaza tanto la causa como el efecto, tanto los estímulos como los actos del individuo.

De darse esto, podría pensarse que, más que creatividad, se - trataría de una descarga en la que las acciones serían: destrozar, desestructurar y destruir en el fondo, a aquellas personas, realidades o situaciones que con su relación provocan en nosotros miedo ansiedad y desequilibrio.

FACTORES O CONDICIONANTES SOCIALES Y ECONOMICOS

La consideración de unos factores sociales en la creatividad nos llevaría al análisis del conflicto permanente existente entre el individuo y la sociedad.

Este conflicto nos viene dado por la disparidad existente entre las apetencias, inclinaciones e instintos del niño y los principios y necesidades culturales y económicas de la sociedad.

La sociedad influye en el comportamiento del ser humano desde un punto de vista satisfactorio para ella y utilitario respecto al individuo. Se puede pensar que la sociedad se ha creado su "modus vivendi" y, tras analizar las necesidades que tiene planteadas, muy semejantes a las del individuo y (podemos citar algunas) como: satisfacción, relación, producción ,consumo, aprobación) se fija unos objetivos y establece los medios que deberán usarse para su logro, y con todo esto exige al individuo que se introduzca e incorpore a ella y que la satisfaga, le sea útil; útil para producir o para consumir, para mandar u obedecer, para amar u odiar. Actúa sobre el individuo como una especie de conciencia: va a incidir formando parte de la propia conciencia del individuo a través de las leyes morales y éticas. De alguna manera, la realidad "sociedad" forma parte ya de la estructura psíquica del individuo en tanto que incide en el mundo superyoico del individuo.

De una parte, tenemos a la sociedad con toda su configuración y de otra tenemos al individuo con toda una conformación primaria, instintiva y que, como tal está en conflicto permanente con su mundo superyoico.

El conflicto que el individuo tiene con la sociedad es, en el fondo, un conflicto consigo mismo, y, a veces él (individuo) utiliza a la realidad "sociedad" como objeto contra el que arremeter y al que destruir, o al que engrandecer y alabar con el único afán de compensarse.

No obstante, objetivamente la sociedad es una realidad en la que y con la que el individuo vive, formando parte de ella, de lo -

que se puede deducir que existirá la posibilidad de que se den dos polos y multitud de casos intermedios en esta vivencia sociedad-individuo. El primero de los dos polos sería la cooperación sociedad-individuo, para un mejor y mayor desarrollo de éste (individuo), que posteriormente repercutirá en la sociedad. Otro polo sería la lucha y enfrentamiento entre ambos con la consiguiente imposición y dominio de la parte más poderosa (sociedad), o la sumisión o dependencia de la parte más débil (individuo). Normalmente cuando el individuo se rebela contra la sociedad, ésta se defiende considerándolo como indeseable y proscrito.

Lo que aquí nos interesa, es analizar cómo va a influir esta relación del individuo con la sociedad, en la creatividad de aquel.

El hecho de un conflicto permanente no significa "a priori" una merma, una reducción de las posibilidades creativas, ya que esto no pasaría de ser una mera situación. Cuando realmente va a haber una incidencia en la merma o ampliación de esta creatividad es cuando este conflicto pretenda ser arreglado, bien por parte de la sociedad con medios rígidos y castradores, bien por parte del individuo en la aceptación sumisa de todos los imperativos sociales, impuestos tanto por la misma sociedad como grupo complejo o por ciertos miembros de ésta como padres, educadores.

El primero de los casos tampoco es en sí mismo suficiente como para mermar la creatividad del individuo, sino que, en muchos casos, es precisamente estímulo y acicate para activarla; con lo que se puede deducir, que los límites de la creatividad en cuanto a autonomía y libertad de decisión, son límites que se impone el individuo mismo, o, dicho de otro modo, la merma de la creatividad sería la consecuencia de un yo débil o de una personalidad sin estructura.

Si de algo hubiese que culpar a la sociedad, en todo caso, sería de ejercer una influencia castradora que hubiera impedido en su tiempo el desarrollo de un yo suficientemente fuerte y estructurado.

Cabría aquí la consideración del fenómeno que Erich Fromm de-

nomina como autoridad anónima, ya que, al estar recubierta de una membrana invisible, de un desconocimiento y falta de manifestación por parte de alguien, sucede que dicha autoridad está representada por la ganancia, las necesidades económicas, el mercado, el sentimiento común o la opinión pública, por lo que, al no ser fácilmente visible y no estar representada por alguien concreto, hay muy pocas posibilidades de atacarla, de enfrentarse y rebelarse a ella.

Podríamos, pues, colegir que esta influencia anónima representada en forma de conformidad, hacer lo que todo el mundo hace, no ser diferente, no sobresalir, plantea problemas al propio individuo (lo que en el fondo es un problema de madurez) ya que, ante la imposibilidad de enfrentarse a una autoridad anónima, desconocida, debe conformarse y pasar él también al anonimato de la masa, - del ser, sentir y vivir igual que todos, de lo que se derivará una enajenación del individuo y una falta de identidad y de autenticidad, en aras de esa identidad que le confiere la masa.

Por otro lado, la sociedad es una realidad siempre presente, - es decir, modificable en el tiempo, pero modificable en tanto que es modificable la conducta individual y grupal y, de alguna forma, la sociedad es el reflejo de nuestra conducta, de tal manera que - los conflictos existentes con la sociedad serían los conflictos - emanados de nuestra propia conducta.

Hay otro conflicto que procede de la impotencia individual -- para enfrentarse con ese ejercicio anónimo de la influencia, cuando esa influencia causa trastorno. En este nivel de impotencia, - el individuo ha de sentirse realmente frustrado, pero, insistiendo en el análisis de los aspectos profundos, diríamos que la sociedad es el objeto de la frustración y que la causa es su impotencia.

Por parte de la sociedad existe una necesidad, diríamos imperiosa, de aprobación y de aceptación, por parte de las nuevas generaciones, de todos sus valores, normas y experiencias. Necesidad ésta que es la adición de esa necesidad individual de aprobación, de comprensión, que tiene el individuo por parte de los demás.

La sociedad, valiéndose de las instituciones y órganos en los

que hace representar la autoridad, trata de establecer como únicos y verdaderos sus valores, sus objetivos, sus deseos y sus necesidades. Es como si la sociedad no quisiera desarrollar y educar al niño en la libertad, en la autonomía, no quisiera aprobar y comprender a éste, sino después que él (niño) la ha aprobado y comprendido a ella (sociedad). Entonces sí, el sujeto tendrá las puertas abiertas a la fama, al prestigio y al reconocimiento social en la medida en que la haya asimilado y se haya fundido con ella.

Así pues, bajo esta forma de relación sociedad-individuo, surgen situaciones de dependencia derivadas en parte de la influencia que ejerce ese fenómeno de autoridad anónima, lo cual hace que escudándose en su necesidad de desarrollo (técnico, industrial, económico, cultural) se produzca una manipulación del individuo por la sociedad.

De la dependencia de una autoridad anónima, en la que no existe una persona que la represente y en la que no se establece un principio que haya de cumplirse inexcusablemente y contra la que es difícil arremeter, luchar y rebelarse, se desprende para el individuo la conformidad como única salida.

Esta conformidad intenta producir la igualación de todos los gustos e ideas, una necesidad de no sobresalir, de ser como todos y como esperan los demás que seamos, es decir, de lo que cabría suponer que, por la conformidad, se encuentra virtud en la adaptación pasiva, en la aceptación sumisa y dócil.

También podemos ver como la burocratización ha traído una despersonalización de las relaciones, una separación entre la vida oficial y la vida privada, y la rutina y monotonía de los trabajos.

Así pues la existencia de una manipulación solapada, no visible directamente, de alguna forma ha de estar minando la capacidad de autonomía e iniciativa individual; con lo que se podría establecer, como conclusión válida para la labor educativa, que " debería encontrarse entre las misiones fundamentales e imprescindibles de la educación y de los educadores, el realizar una información lo -

más amplia y objetiva de la sociedad, con todas las consecuencias, los mecanismos, los procesos y acciones que se dan en ella, para - que así el individuo tuviese al menos una idea teórica, ya que no racional y sensible, de la realidad "sociedad" en la que se va a - desarrollar.

Todos los tipos de sociedades, representadas en formas dife-
rentes de ideología política, tratan de controlar todos los resor-
tes del proceso educativo, porque ello implica la posibilidad de -
controlar así mismo todos los resortes del individuo, siendo preci-
samente por esto por lo que existe una gran dificultad para poder
abordar la anterior conclusión, ya que serían los mismos sistemas
educativos los que al ser manipulados quedarían en entredicho.

Considerando la creatividad desde el punto de vista económico
podemos precisar que el comportamiento creativo de un individuo su
pone un gasto de energía considerable, al tener que usarla de for-
ma continua para alimentar su propia actuación e iniciativa y su -
capacidad de elección y decisión.

Planteando el polo opuesto, podríamos precisar así mismo que
el individuo tiene un gasto de energía mucho menor. Practicamen-
te lo tiene todo hecho, está todo decidido y delimitado, las res-
puestas y actuaciones están ya codificadas. Podría pensarse con -
esto, que, su rendimiento, tanto en el mundo del trabajo como en -
el escolar, será mayor, puesto que dispondrá de un mayor acúmulo -
de energía para usar durante más tiempo ya que el gasto es mínimo
y de alguna forma esta energía queda reprimida.

En la represión existe una carga energética que se va acumu-
lando en el subconsciente, como en un pozo ciego. Esta energía de-
riva igualmente del individuo, con la diferencia de que es reprimi-
da y no empleada. La sociedad conocedora de esto, ofrece al indi-
viduo, vertederos donde puede descargar y desahogar toda la ener-
gía que no emplea, que reprime; le proporciona grandes espectácu-
los, acontecimientos, consumo, a través de los cuales el individuo
puede ir compensando, vaciando el excedente acumulado, y así poder
aguantar y continuar su vida cotidiana "normal".

Al igual que la sociedad ofrece vertederos donde descargar -- esa energía reprimida o no empleada creativamente, ofrece también la posibilidad de sublimar toda la energía procedente de nuestros estratos más primarios y profundos.

Podemos entender por sublimación la modificación del objeto o del fin del instinto o fuente productora de energía, de acuerdo con lo que, o bien la sociedad o bien el super-yo del individuo, exigen de él. Este mecanismo de adaptación supone uno de los mayores procesos de utilización de la energía humana, siendo una forma económica de transformación de la energía.

Vemos, pues, que la sociedad ofrece unas posibilidades de descarga y unas posibilidades de transformación de la energía en acciones, hechos, objetos, ideologías y causas culturales. Esta utilización y transformación puede revertir en el plano de la creatividad cuando parta del individuo y esté tamizada por sus aspectos maduros, racionales y sensibles, esta energía primaria y profunda, activada y desarrollada puede dar resultados creativos.

Por el contrario, esta utilización quedaría fuera del plano de la creatividad cuando las posibilidades de sublimación estuviesen mediatizadas por las propuestas sociales.

Reconsiderando lo planteado, el empleo de esa energía por el individuo de forma creativa supondría un dato de gran importancia en la creatividad social, al no dejarse perder una gran parte en el desahogo y descarga colectivos; y el hecho de promover de este modo la sublimación daría como resultado mayor variedad y riqueza de hechos, formas, acciones y comportamientos creativos.

LA CREATIVIDAD COMO FACTOR DE EDUCACION

La educación como proceso en el que el ser humano consigue -- una madurez, el desarrollo de unas potencialidades, la formación, -- en suma, de una personalidad que le caracterice y posibilite que -- se relacione, que se comunique con los demás, va a verse tipificada de acuerdo con unas características de cada sociedad determinada.

Cualquier sociedad actual, por su complejidad, tiene planteadas una serie de necesidades de cara al desarrollo económico-social, bien por estar en vías de desarrollo, bien para mantener y -- acrecentar un nivel de producción que le permita seguir a la cabeza de un mercado, de unas actividades financieras o simplemente de una cadena producción-consumo.

Podemos citar algunas necesidades de una sociedad respecto a su estructura como país capitalista, socialista o en vías de desarrollo; así, necesidades como asegurar el pleno empleo, mejora de la balanza de pagos, aumentar el producto agrícola, adaptar producción-consumo, aumentar el ahorro, reducir el crecimiento demográfico, etc., podemos considerarlas como necesidades político-económicas.

Si consideramos a la sociedad como un ente, podemos observar que a pesar de ser en parte el resultado de un desarrollo cultural tiene una conducta primaria, determinada por necesidades profundas. Este ente (sociedad) tiende a su satisfacción, para lo cual prepara a los futuros miembros (niños) de la sociedad y exige que, después de un periodo en el que reciben una educación, estos miembros sean útiles, produzcan, consuman, ya que, de no ser así, esta misma sociedad se tornará agresiva contra aquellos miembros que no la satisfagan.

Una de las formas que utiliza la sociedad es la dependencia -- de sus miembros para que así puedan ser mandados, manipulados, y a la vez necesita hacerlos sentirse libres e independientes, para poder influir en sus intereses, gustos, ideas, en sus vidas y accio-

nar convenientemente.

Este proceso por el cual la sociedad trata de hacer a sus -- miembros capaces de satisfacerla, se da continuamente con el nacimiento de las nuevas generaciones.

El factor de la natalidad ha sido a veces estimulado y favorecido por la necesidad de una mano de obra o por costumbres rituales, y a la par ha existido el control demográfico como medida para evitar una superpoblación que traería consigo la escasez de recursos económicos. Podemos ver éstos como aspectos socio-ecológicos que han contribuido a la adaptación de la especie al medio.

Con la existencia ya de nuevos seres humanos, se plantean -- unos problemas referentes al cuidado, enseñanza, educación que van a recibir éstos para que, cuando les llegue el momento, puedan seguir cumpliendo las funciones que por sus características sociales tengan asignadas.

Como antes señalábamos, y debido a la gran complejidad social los planteamientos, programas, planificaciones, prescripciones sociales, están referidas a multitud de actividades, entre las que se encuentran la educación de los nuevos y jóvenes seres humanos.

Las planificaciones, en términos generales, consisten en definir por anticipado qué es lo que hay que hacer para conseguir unos objetivos.

Para proyectar una planificación se necesita conocer los objetivos y tener una información lo más exacta posible sobre lo que se va a planificar.

Es aquí donde aparece lo que podríamos llamar la educación de laboratorio, ya que es precisamente en éste donde se establecen los objetivos, se realizan los programas y se marcan las directrices. Me refiero al hablar de laboratorio, a esa infinita gama de estamentos que existen, totalmente burocratizados, con la finalidad de establecer lo que en materia educativa se debe o no hacer. Así vemos cómo Ministerios, Gabinetes, Comisiones, se dedican a definir, confeccionar planes educativos que, distan mucho de ser factibles y adecuados a la relación objetiva y espontánea alumno--

profesor y que, al ser obligatorios, producen en ésta una deformación.

Con una ideología educativa y un análisis real de las circunstancias que se dan en el mundo de la educación, se debe elaborar todo un plan educacional para una escuela, ciudad o nación, pero es imprescindible y necesario, incluso vital que el análisis real de las circunstancias sea eso, real, en cuanto que tenga en cuenta lo que sucede en la práctica educativa, lo que se pone en juego en la relación niño-maestro, las condiciones socio-político-económicas en que se da la educación, lo que la institución, medios y material pueden aportar o entorpecer, los valores profundos y humanos que se deben desarrollar; y para esto, lo verdaderamente positivo sería que los propios alumnos y los educadores, que a fin de cuentas son los que realizan la educación participaran activamente en la confección de tales planes. También sucede que, al ser unos órganos administrativos, burocratizados, técnicos-políticos los que plantean la ideología educativa, termine ésta, la educación teniendo unas funciones claras y determinantes, pero alejadas de su verdadero significado.

Vemos, pues, la educación como adaptación social a la cultura y a los planteamientos existentes, desde el momento en que las acciones educativas pretenden limar todo aquello que puede producir contratiempos, desigualdades, enfrentamientos; esto es precisamente, la adaptación como aceptación sumisa (por la fuerza o debilidad) de que hablábamos en el capítulo " Creatividad y creación ", y que no da opción al individuo. No ofrece alternativa un programa en el que todo está determinado, y en cuya confección no han tomado parte ni educadores ni educandos.

No hay posibilidad de elección en unos objetivos establecidos por personas o sistemas que no son los propios educandos ni como individuos ni como grupos.

También vemos la educación como control social que se realiza sobre unos individuos con la finalidad de tener en todo momento noción de su desarrollo para así poder influir, mediar y operar en -

todas sus decisiones y acciones. Por lo que, bajo todo esto y escapando a la percepción superficial y pronta, podríamos ver una manipulación auténtica del mundo de la educación. Manipulación de - profesores, alumnos, planes, medios y resultados; en suma, una manipulación del individuo, de su ser más íntimo, viéndose afectadas sus capacidades y factores o aspectos humanos como la originalidad la sensibilidad, la creatividad.

En todo esto tenemos presente, y como centro de la cuestión, al ser humano, el sujeto de la educación, al que algunas corrientes de pensamiento consideran como ser que tiene que adaptarse a - una sociedad ya formada con unas normas, unas costumbres y una cultura, que tiene que cumplir unos papeles, roles, según unas determinadas necesidades sociales, es decir, un ser eminentemente so--- cial.

Otras corrientes, por el contrario, ven al ser humano como un ser de unas capacidades y una libertad que le llevarían a elegir, decidir y actuar de acuerdo con unas necesidades suyas propias, como individuo característico y personal.

No podemos quedarnos con una de estas dos visiones del ser humano, pues, escogiendo cualquiera de las dos, nos quedaríamos con una imagen limitada, mutilada y, por tanto, imperfecta; por lo que en un planteamiento o visión amplia del ser humano, hemos de sintetizar, aglutinar ambas, para obtener un ser humano característico, personalísimo, cooperador y social. Entendiendo así al ser humano, ¿í cabe un planteamiento educativo profundo y real.

Profundo, en cuanto que hemos de atender a esas características de la personalidad profunda del individuo, tales como la sensibilidad, originalidad, espontaneidad, creatividad; y real, en cuanto que se da en la práctica una posibilitación de esto, una permisividad en el desarrollo y una realización en el espacio y en el - tiempo.

Nos podría surgir la duda de que, ante una sociedad técnica-- desarrollada como la que contemplamos, se necesitará un bagage de datos, habilidades y destrezas que hiciese posible nuestra estan--

cía en ella. Esto se daría progresivamente con el desarrollo y -- las diferentes etapas por las que pasa el individuo para verteerse posteriormente en el mundo del trabajo, investigación y en todas -- sus demás actividades como ente social, pero sólo entenderíamos esto como cuestión secundaria; nunca como cuestión primaria y funda- mental.

He aquí lo que podemos ver como proceso educativo tipificado y tradicionalmente establecido: desde el comienzo de la escolarización, se imparten un número determinado de actividades, las cuales han sido establecidas con anterioridad a la llegada del niño a la escuela, se fijan unos objetivos, pasos o escalones que deberán -- cumplirse fielmente para que se pueda ir avanzando en esa carrera hacia el éxito, se evalúan unos resultados derivados de las mate-- rias impartidas y se establecen unas conclusiones: "buen o mal estudiente ", " normal ", "rezagado ", " atrasado ", " aventajado ", " no llega a la media ", " está a nivel de todos ",.....

Algunas de estas actividades, puramente instrumentales, se revisten con sonoros términos como " dinámica ", " expresión ", " e- ducación artística ", " formación humanística ", que parecen encerrar un fondo realmente educativo; pero, como el lenguaje permite que estos términos puedan ser tomados en su significante o en su -- significado, considero que en la mayoría de los casos se quedan sobre todo en el significante.

Hablamos, pues, de objetivos educacionales y, a la vez, de capacidades individuales. ¿ Existe acaso una confusión ?.

No podemos hablar de unos objetivos educacionales si no están fundamentados en algo realmente existente o posible en cada ser humano. Podemos hablar de creatividad porque es una capacidad inhe- rente a la naturaleza humana, porque es universal.

En este caso a veces se distingue mal entre principio y fin, es decir entre capacidad y objetivo. El fin sería la puesta en práctica de ese principio, la actualización de esa potencia, en--- tendiendo dicha actualización como la activación permanente y continua.

Por la misma esencia del hombre como un continuo hacerse, --- cualquier objetivo humano está, no alejado y al final de un proceso sino presente en todo momento y se logra en cada paso.

Es significativa la idea tópica de considerar al niño como futuro miembro de la sociedad. ¿ Es qué, cuando es niño no tiene derecho a ser considerado miembro de la sociedad en el pleno sentido del término ? .

Los partidarios de esta visión sostienen que las escuelas proporcionan un puente entre el niño y el adulto, y hacen de un ser --- primario e irresponsable, un adulto responsable, educado y capaz. Por esto es necesario que en la época en la que los niños pueden --- ser moldeados fácilmente, en la que es posible establecer en ellos improntas que durarán toda la vida, y en la que éstos, por su incapacidad e impotencia, no pueden tener clara conciencia de la manipulación que se ejerce sobre ellos, se implanta en las escuelas --- el sistema educativo que considera y trata al niño como futuro --- miembro de la sociedad.

Es por esto por lo que los planteamientos que consideran como objetivos educacionales la suma de conocimientos acumulados a lo --- largo del periplo educativo convierten a la educación como una --- transmisión de experiencias teóricas de los adultos, como un simple proceso de información sobre multitud de datos; en términos cibernéticos, como establecer una programación que posteriormente permita operar con ella, sometiendo o colocando al individuo en una situación de mera receptividad, de dependencia; por esto aparecerán la rutina y monotonía como principales aspectos del proceso educativo.

Es un craso error el no considerar la infancia como una etapa con sus propias necesidades y características, en la que los individuos tienen un grado de desarrollo, de capacidad, de conocimiento, como un momento más de ese continuo hacerse, que es una constante permanente del ser humano.

No se conseguirá desarrollar ninguno de los factores que típicamente posee el adulto si, con anterioridad, desde un principio ---

no se ha posibilitado que afloren, se exterioricen, se manifiesten aquellas cuestiones, aspectos profundos que forman parte de la personalidad.

Por lo tanto, nos queda por estudiar la realidad existencial del ser humano, para entender que, solo, por el desarrollo de ésta se puede ir en busca de otros caminos, de otros enfoques y sentidos que estarán en permanente apertura. Tenemos, pues, que influir, en el ser humano, ayudarle, posibilitarle que desarrolle al máximo sus capacidades, amplíe su sensibilidad y consiga una personalidad coherente y equilibrada.

APTITUD Y ACTITUD

Se nos plantea la consideración de dos términos, aptitud-actitud, que van a tener suma importancia en la constitución de la personalidad creativa del individuo.

Podemos considerar la existencia de dos tipos de aptitud. En primer lugar, las aptitudes potenciales, que serían las capacidades, cualidades innatas del ser humano, que las posee por herencia, y - que le van a diferenciar netamente de los demás, pues entre todos - los seres humanos existen diferencias tanto cualitativas como cuantitativas.

A través de la transmisión genética y por el RNA, el feto, el - futuro niño, recibe unas informaciones, unas cargas que, posteriormente, con el desarrollo, constituirán las peculiaridades propias - de cada individuo.

El otro tipo de aptitudes sería el de las manifiestas que resultarían de la relación del individuo con el entorno, lo que hará que más tarde se acentúe la diferencia (si al principio no se aprecia) entre los individuos, ya que, al no tener la misma cualidad ni cantidad de base, no podrán, aún con la misma educación llegar a una igualdad individual.

El entorno, el ambiente psico-socio-económico en el que se desarrolle el niño, tanto en el ambiente familiar como en el escolar, aunque con una más marcada importancia el familiar, van a influir - poderosamente configurando entre ambos (base genética y entorno) al individuo adulto con unas características propias e individuales.

En la interacción aptitudes-entorno pueden darse dos situaciones o polos : que el entorno, por su imposición y presión bloquee estas aptitudes, o que un entorno permisivo y libre las desarrolle.

Por ser estos los extremos podemos considerar la existencia de tantos casos como individuos, comprendidos todos entre ambos extremos; estos individuos tendrán unas aptitudes más desarrolladas y otras más inhibidas en la medida en que se acerquen a la imposición o a la libertad. De aquí que podamos encontrar individuos que tienen

unas grandes capacidades, unas grandes aptitudes potenciales, pero que no las han desarrollado, y viceversa, individuos que no tienen grandes capacidades, pero que, en su relación con el entorno han conseguido unas aptitudes manifiestas superiores.

Las actitudes podríamos considerarlas como tendencias, inclinaciones, disposiciones (según Allport) que tiene el individuo hacia objetos, situaciones, fenómenos sociales, culturales, hacia las demás personas,....

David Krech, en su libro "Psicología social", establece los componentes de las actitudes. El primero, el componente cognoscitivo, que está dado por las creencias que tiene el individuo sobre un objeto, una persona o una situación determinada. Implica siempre juicios de valor positivo o negativo.

El componente sentimental, referido a las emociones o sentimientos del individuo hacia cualquier realidad. Este será sentido como satisfactorio o insatisfactorio.

El componente reactivo, que es la inclinación a actuar de manera positiva o negativa ante el objeto de dicha actitud.

Cualquiera de estos componentes puede variar desde la máxima negatividad a la máxima positividad, así como el número de sus elementos puede ser pequeño o grande.

En el componente sentimental se podrían encontrar elementos de deseo, necesidad, afecto, compresión, compasión,....

Cualquier actitud puede ir desde un grado sumo de favorabilidad hasta otro opuesto de desfavorabilidad, pasando por multitud de grados intermedios.

Una vez establecidas las características de la actitud, y ya que no tiene carácter innato, hemos de ver cómo se desarrolla.

El niño, al nacer encuentra en la familia su primer y decisivo entorno para el desarrollo de las actitudes. Estas encierran siempre una escala de valores en torno al positivo-favorable o negativo-desfavorable por lo que, anteriormente cuando hablábamos de la relación niño-madre, veíamos que iban a estar presentes ambos valores en la dependencia que el niño tiene con la madre.

En esta dependencia, el niño siente como buenas, favorables y positivas todas las acciones que vayan encaminadas a la satisfacción de sus necesidades. Cualquier contacto, de tipo calor, mimo, así como la alimentación, va a ser vivido como satisfactorio, y, -- por lo tanto irá formando las bases para una actitud positiva hacia la madre.

Con el crecimiento, el mundo exterior, el entorno se va ampliando para el niño, por lo que esta actitud se irá haciendo más compleja e irá estando formada por más elementos, que serán las vivencias que el niño vaya incorporando poco a poco en su relación con el entorno.

Simultáneamente a la formación de esta actitud, aparecerán las vivencias negativas, bien por una falta de satisfacción, una satisfacción incompleta o una castración, que irán formando unas actitudes negativas, siendo éstas más complejas en la medida en que aumentan las vivencias de este tipo.

En la primera etapa de la vida del niño predomina la mera satisfacción, y es ésta casi el único elemento que influye en el desarrollo de sus actitudes en esta etapa; de lo que podemos deducir la gran influencia e importancia que van a tener estos primeros periodos, en los cuales, por otra parte la relación madre-niño será la base para la formación de actitudes tanto negativas como positivas.

Posteriormente entrará otro aspecto a formar parte de las actitudes; la información que el niño reciba sobre las cosas, los seres, las situaciones, las realidades,.....; esta información, con su objetividad o subjetividad va a ser decisiva en la formación de las actitudes que el niño tome ante cualquier hecho, objeto o situación en la vida.

Una vez que el niño entra en el mundo escolar comenzará a recibir información sobre las realidades, las actividades y los juegos, sobre lo que está bien o mal hecho, dependiendo en gran parte esta información de los métodos educativos empleados; de aquí que éstos tengan un papel importante en el desarrollo y consolidación de las actitudes.

Normalmente los métodos empleados en el sistema educativo van encaminados al desarrollo de la aptitud, ya que se establecen diferenciaciones, se dan notas que valoran a los niños, se persigue el éxito por el desarrollo al máximo de las aptitudes individuales, y se premian o castigan éstas.

De esto resultará que un niño que no tenga la aptitud de los primeros de clase, de los mejores, estará viviendo situaciones negativas, ya que no podrá llegar a ser nunca como aquellos, lo cual es una meta imposible, puesto que son diferentes a él.

Esto viene ya formado de la relación niños-padres, a los que idealiza y quiere imitar, emular; quiere llegar a ser igual que ellos.

Si se pretendiese desarrollar las actitudes por una aprobación permisividad, afecto y una información objetiva resultaría que los seres humanos podrían estar satisfechos consigo mismos, podrían sentirse a si mismos como individuos con unas aptitudes determinadas necesarias para formar grupos, para colaborar, para vivir en sociedad.

El desarrollo unicamente de las aptitudes trae consigo la enorme competencia que existe en la sociedad actual. Siendo esta actitud competitiva el resultado de un proceso en el que se han tenido más en cuenta las aptitudes.

P.Goguelin distingue tres tipos de actitudes frente a un problema o situación:

Actitud retrospectiva : Consiste en tender a utilizar, en situaciones problemáticas, soluciones " tipo "; sin modificación alguna, un individuo la acepta sólo si es aceptada por todos; está atado a las normas de comportamiento.

Actitud extrapolativa : Se apoya, en la búsqueda de soluciones sobre experiencias pasadas que le dan seguridad.

Actitud prospectiva : Está totalmente orientada hacia el futuro. El esfuerzo mental está en " anticipar la evolución normal". Esta es la actitud más dinámica para el desarrollo de la creatividad.

Si bien no se pueden dar los tipos puros de estas actitudes, -

la más acusada según la opinión de Goguelin es la retrospectiva debida a la educación recibida.

Los métodos empleados en el sistema educativo se pueden concretar en los siguientes: Intuitivos, receptivos o de transmisión por el maestro, y activos (de éstos últimos se hablará más adelante); más recientemente las máquinas de enseñar, si bien son poco utilizadas todavía en España.

Los métodos receptivos vienen dados por la tendencia natural del adulto de dar lecciones, y por la consideración de que la cultura de que está en posesión es lo más conveniente para el niño y para su posterior inserción en la sociedad.

Esta sería la idea generalmente aceptada, pero entendemos que este uso de los métodos receptivos deriva de la dependencia que tienen los padres y que transmiten como tal a sus hijos, y los maestros a los alumnos.

Una vez, que ellos (adultos) son dependientes y han aceptado las normas, ideologías, no les queda más posibilidad que establecer la misma dependencia de sus hijos para con ellos, y así poder transmitirles todo su saber, e incluso poder realizar en sus hijos, alumnos, lo que ellos no pudieron llegar a ser. Para lo cual, le dan a ese hijo o alumno todo elaborado, para que sólo tenga que recibir y hacerlo suyo.

Con frecuencia encontramos en algunos individuos una actitud pasiva e indiferente ante muchas situaciones o fenómenos. Esta pasividad se ha ido desarrollando desde el principio, y se deriva de la dependencia nacida en la doble situación de satisfacción y represión vivida por el niño en su relación con los padres.

Por un lado necesita sus cuidados y protección, además de alimento, y por otro necesita agredirlos, ya que los padres dan y satisfacen, pero también reprimen, imponen y coartan.

De esto obtendremos que, cuanto más se acentúe la pasividad, -- por un desarrollo permanente de la dependencia, tanto más se anula la actitud como tendencia hacia lo positivo o lo negativo.

Los intuitivos, en su mayor parte inspirados en la Escuela de -

la Gestalt, según Piaget, sustituyen la actividad espontánea, la investigación personal y autónoma de lo real que supone los métodos activos, por representaciones imaginadas, por procesos figurativos, por lo que se merman bastante los descubrimientos reales, las operaciones que el niño hace y que le llevan a la comprensión del fenómeno.

En ambos, pues, vemos que se cercena la espontaneidad, la originalidad, que se reducen las capacidades sensibles generales, y, - por tanto, que no posibilitan el desarrollo de la creatividad.

Si nos trasladamos a la Educación Física, encontramos métodos como: mando directo, asignación de tareas, grupos reducidos, y otros en los que el profesor maneja y controla a los niños por una predeterminación de las tareas, de la realización, del tiempo, etc..

Los niños sólo tienen que ejecutar lo que el profesor ha preparado. Al igual que ante una lección de historia el niño recibía unos datos que el profesor daba, aquí en clase de Educación Física recibe unas explicaciones sobre los ejercicios, y sólo tiene que -- repetir ocho o diez veces un salto, botar un balón durante un tiempo determinado o correr por encima de unos bancos. Para nada se ~~se~~ tiene en cuenta al niño; se considera su nivel para hacerle saltar diez en vez de cinco o que haga el ejercicio más o menos intenso, - pero sin atender a su parte profunda como ser humano, a su sensibilidad, a su expresividad, a su espontaneidad y creatividad.

Este modo de concebir los métodos a aplicar en la práctica de la Educación Física terminará formando en el niño actitudes de sedentarismo y de indiferencia, y, no tan sólo por el contenido en sí de los métodos (ejercicios, saltos, carreras,.....), sino por esa pasividad a la que se le somete al niño en la práctica educativa, - por ese olvido en que se tienen los aspectos profundos de su personalidad, y que son los que en suma formarán actitudes positivas o - negativas ante todo aquello que se le vaya presentando a lo largo de la vida.

Desarrollaremos agilidad, fuerza, velocidad, pero estableciendo diferencias entre los niños que se acentuarán con el tiempo; premiaremos al atleta, le pondremos como modelo, sin darnos cuenta de

que, la mayor parte de los niños al no poder ser iguales a aquellos que se les propone como modelos, nunca podrán estar satisfechos con sigo mismos, puesto que sienten que no conseguirán ese grado hacia el que aspiran.

De aquí que pensemos que sería mucho más importante que, a tra vés de la educación y sus métodos, se pretendiese el desarrollo de actitudes que van a definir a un individuo ante cualquier realidad, situación o persona. Actitudes éstas que, para que fuesen positivas, abiertas y permanentes, se tendrían que fundamentar en unas relaciones objetivas, en una situación de permisividad y libertad, y en unas preocupaciones educacionales por los aspectos profundos del ser humano.

EL MEDIO FAMILIAR Y EL MEDIO ESCOLAR

Como ya a lo largo de los anteriores apartados hemos venido hablando de la familia como célula, unidad e institución fundamental en el proceso educativo, ahora, en este apartado, hemos de dejar establecida la importancia, la supremacía e indiscutible realidad - que es ésta para el niño.

La familia es el decisivo y más importante medio-entorno en el que se va a desarrollar el niño. Hacemos esta acentuación debido a que su influencia, aportación y acción va a ser de muchísima más importancia que los demás medios (escolar, regional-social,.....) en el proceso educativo del nuevo ser humano.

Si reparamos un poco en las condiciones en que se da la formación y nacimiento del nuevo ser, encontramos varios aspectos interesantes:

- 1º.- La unión tan profunda que el huevo o cigoto tiene con el cuerpo materno en el que se dará toda su primera formación.
- 2º.- La indicación manifiesta, por lo menos actualmente, de que, sin el cuerpo materno, no puede existir el nuevo ser, con la consiguiente dependencia absoluta para su primera formación.
- 3º.- Finalmente, el acto del nacimiento podemos verlo desde dos ángulos diferentes: como el primero y gran choque que sufre el ser humano al ser separado de ese estado simbiótico en el que ha pasado - de ser una célula a ser un ser humano, y en el que existía un estado de equilibrio perfecto, o como la primera y más importante acción o ruptura, que el ser humano realiza sobre la dependencia materna en ese caminar en busca de su autonomía, independencia y libertad.

Analizando las primeras manifestaciones del niño, de llanto, - de angustia, podemos atribuirles a cualquiera de visiones anteriormente citadas.

El llanto es realizado por el niño con vistas a lograr su satisfacción, ya que mediante él conseguirá que le limpien, que le alimenten y que le cuiden; lo emplea también como forma de comunica-

ción, que durará un cierto tiempo, hasta los cinco-seis años.

A partir de esta edad, el niño olvidará esta forma y comenzará a emplear y utilizar, formas más seductoras, más calladas e incluso incorporará a su repertorio comunicativo, para llamar la atención, el mecanismo del masoquismo y de la depresión, para que le puedan satisfacer.

El niño es un ser humano en el que toda su actividad, todas sus formas de actuación y comunicación son tendientes a su satisfacción. Esta tendencia a la satisfacción perdurará en el ser humano durante toda la vida, pero irá variando en las formas de comunicación; por un lado por el grado de autorepresión que el individuo ejerza sobre las necesidades de satisfacción que le van surgiendo, o, en el mejor de los casos, en el grado de transformación, de sublimación de la energía que produce esa necesidad; es en esta última forma de utilización de la energía en la que la sociedad ha basado toda la noción de la creatividad, lo que supone una gran distorsión para el individuo, ya que en vez de emplearla y encauzarla libremente, está sometida a las propuestas sociales e incluso las reprime.

Volviendo atrás, y según las visiones anteriores, podremos entender sus manifestaciones como regresión, nostalgia, derrumbamiento de ese paraíso, de ese equilibrio perdido, o como las primeras formas de conducta y reacción para el posterior logro de la independencia.

Al entender sus manifestaciones como esto último, podremos igualmente entender la angustia y a la vez felicidad que supone la libertad, la autonomía y la independencia.

En este estado se pasa igualmente, como en el nacimiento, de una situación estable y conocida, a una situación nueva y desconocida. De aquí el sentimiento de angustia, miedo e inseguridad ante todo lo que supone experimentación, búsqueda y comienzo de nuevas formas, vías o caminos; ya que, de alguna manera el hecho de la búsqueda o comienzo de nuevas formas de comportamiento supone romper, o en el mejor de los casos desligarse, ignorar, eludir aquellas formas de actuación y de conducta, en las que vivía anteriormente el

individuo.

Pasados estos primeros momentos, y por las condiciones de precariedad en las que el niño viene al mundo, va a comenzar un periodo que estará marcado igualmente por una dependencia respecto a los padres, normalmente a la madre.

Ante la angustia que vive el niño, por otro lado vivida también por los padres, ya que ellos la han vivido y la viven, pues el niño se la comunica, lo que normalmente se hace es trasladar las formas de simbiosis; es decir, se establece otra simbiosis colmando al niño, atendiéndole en todo momento, continuándose así la dependencia creada en el feto, con el deseo de no romper nunca el cordón umbilical.

Se presenta una paradoja, ya que los padres no desean, y hacen todo lo posible por evitarlo, que el hijo joven se les vaya de las manos, mientras que los hijos, sí desean conseguir la autonomía, para lo cual no les queda más remedio que romper, no sólo con los lazos de dependencia secundaria (económica, de aceptación, de cobijo y otras) sino que, con ellos se romperán así mismo los lazos de dependencia más primarios, como son los lazos afectivos.

Siguiendo el proceso se establece, pues, una relación niño-madre para la satisfacción de las necesidades más primarias, como alimentos y cuidados.

Debemos considerar de suma importancia esta relación desde sus comienzos, ya que en ella se inicia el llamado proceso educativo.

He de decir, antes, que la familia actual dista mucho de ser la familia tradicional, en la que los padres decidían la profesión y el matrimonio de sus hijos y marcaban sus actividades y mentalidad de una manera más radical; hoy en la familia se ha reducido y limitado la soberanía de los padres sobre los hijos; pero no deja por ello de ofrecer al nuevo ser alimentación, cuidados y educación.

Este distanciamiento o diferenciación, entre la familia de ayer y la de hoy, es debido a la evolución de las formas de vida y de las formas en que hoy se viven los conceptos de libertad y de autonomía; la familia, efectivamente, ha cambiado sus formas de rela-

ción, haciéndose éstas más conflictivas, pero redundando esta nueva situación en beneficio de estos conceptos de autonomía y libertad - que tan importante papel jugarán en la creatividad.

Volviendo a la relación madre-niño, sabemos que se inicia una satisfacción de necesidades, como dar de mamar, limpieza, calor, y un intercambio afectivo en forma de contactos, besos, sonidos cariñosos y sonrisas; si bien en el niño esto irá ligado a la succión, a la limpieza, al movimiento. Tiene especial importancia la actitud de la madre hacia él, así como su permisividad, ya que la madre con todos sus miedos, complejos y frustraciones, va a influir en el niño de manera decisiva, posibilitando o impidiendo su expansión como persona libre y autónoma.

La madre obstaculizará el desarrollo si tiene un amor absorbente, es decir, si por su amor y afecto, le da al niño todo hecho, si piensa y decide por él, si está todo el día pendiente de él, si todo lo que hace es alabarle y mimarle. Esto sucede porque la madre - proyecta todos sus miedos, necesidades afectivas, deseos de aprobación, sobre su hijo, con lo que, poco a poco, se irán convirtiendo en cuestiones y aspectos del hijo, ya que serán vivencidos e introyectados por él.

La tendencia normal del niño los primeros meses es la absorción y asimilación de todo cuanto pueda y que vaya encaminado a su satisfacción. La postura normal de los padres es de satisfacer esta necesidad.

Sería normal la anterior situación si poco a poco se tendiese a presentar la realidad de una manera más objetiva, teniendo el niño que ir vivenciando los límites naturales, la realidad de hasta qué punto pueden los padres ser pozos inagotables de todas sus necesidades y deseos, lo que produciría en el niño con el tiempo una búsqueda en sí mismo, una experimentación de sus posibilidades para producir aquello que necesita y desea.

Por un sentimiento de amor equivocado, de culpa por haber traído al mundo una criatura tan indefensa, por la creencia de estar ellos (los padres) en posesión de una cultura (normas, cos-

tumbres, ideologías, etc.) que consideran como la mejor, intentan - dar al niño más de lo que pueden y tienen, y, sobre todo, utilizan una imagen de omnisapientes y omnipotentes para conseguir del niño aquello que desean (tranquilidad, obediencia, aceptación, entre otras cosas). Por esta tendencia innata del niño a absorber y asimilar, resulta que éste se comporta de manera que los padres sigan satisfaciendo sus necesidades, estableciéndose con ello una actitud de continua receptividad, y pasividad en la procuración de sus necesidades de todo tipo, por un lado, y , por otro, una obediencia y - aceptación de todo aquello que los padres plantean.

Posteriormente, La función de pozo inagotable pasará a ejercerla la sociedad de consumo, en la que existe todo aquello que pueda - imaginar la poca imaginación del individuo; él solo tiene que aceptar lo que esta otra autoridad, ahora anónima, espera y desea de él; no sobresalir, ser como los demás, leer los mismos periódicos, ir a las mismas diversiones, vestir, trabajar, producir aquello que esta misma sociedad necesita.

De esto inferimos, que, de una postura innata y vital en el niño (la dependencia, la receptividad) se convierte en una actitud y comportamiento permanente en el adulto, con la consiguiente falta de desarrollo de las capacidades como autonomía y creatividad. Pero si de la manera de obrar del adulto, con excesiva paternidad, se deriva una privación del desarrollo de la autonomía, y por tanto un comportamiento estereotipado, de una tiranía y privación por el adulto de aquellas cuestiones o aspectos más primordiales para el niño se va a derivar una actitud y comportamiento de permanente destrucción.

El niño necesita desarrollar su afectividad; ésta irá, con el tiempo, tomando diferentes formas: en los primeros momentos podemos encontrar la afectividad centrada en la actividad alimenticia que - se produce en el pecho materno, por lo que tendrá gran importancia un destete brusco. El niño, con la satisfacción, encuentra seguridad de que esa necesidad suya (imperiosa y vital) se verá cubierta, naciendo de esta seguridad una sensación de confianza. Impres-

cindible ésta para pasar de un estado de dependencia a uno de autonomía, de uno en el que todo se recibe y se tiene, a otro en el que todo hay que hacerlo y procurarlo por uno mismo.

Al no tener esta confianza necesaria en las primeras edades, es de suponer que se desarrollen cuando adulto unos sentimientos de avidez y posesión, que, bien controlados, se convertirán en consumo ilimitado, constituyéndose así el ser humano como eterno consumidor.

Más tarde, el niño va a comenzar a centrar sus intereses en las funciones excretoras, por lo que comenzará la retención o expulsión a sentirse ligadas a la afectividad. Los padres que continuamente censuran estas necesidades de los niños, consiguen que, junto a la sensación de placer fisiológico sentida por el niño, viva también éste una repulsa hacia sí mismo, ya que tal acto provoca el disgusto de los padres, y, por tanto, la retirada de su amor, la desaprobación y castigo a las primeras funciones realizadas por él. El hecho de esperar, para la expulsión de sus excrementos, a que el adulto (principalmente madre) lo permita, lo solicite, equivale a la garantía de que tiene el amor y la aprobación materna-paterna, ya que, incluso tangiblemente se le recompensa mediante halagos, besos y a veces golosinas.

La permisividad de los padres ante esta función contribuirá en gran medida a la formación del carácter y de la personalidad del niño. Con la censura de los padres ante la suciedad, la repulsa hacia los excrementos, el niño vivirá y sentirá los comienzos de lo que más tarde, ideológicamente, será la limpieza moral y estética.

Comenzarán también las vivencias de autodisciplina, pues, mientras que antes era imposición externa, ahora es él mismo quien controla sus esfínteres y puede voluntariamente disponer de ellos. Esto es lo que, mediante la relación libre padres-niños, conseguirá el propio niño pasado el periodo dos, tres años, en que su atención se centra principalmente en las funciones excretoras, siendo un paso más, dado libremente por él y ayudado por los padres, en la consecución de su autonomía.

Sucede que, con la idea y vivencias que los adultos tienen de

las funciones excretoras, proyectan toda su moralidad sobre algunas acciones de sus hijos, tales como expulsar libremente, jugar con los excrementos, y censuran, desaprueban estos actos, que son así favorecedores de represiones e inhibiciones, con las consiguientes actitudes sádicas, masoquistas, destructoras, obsesivas y defensivas (falta de limpieza y aseo cuando adulto, afán obsesivo de orden y limpieza, etc.) . Esto, junto al desarrollo incompleto motoriz, determinan gran parte del desarrollo posterior del niño.

Al ser la familia una sociedad en pequeño, es en ella donde el niño va a vivir toda una serie de experiencias que se verán más tarde actualizadas en la vida del adulto y como las relaciones familiares están cargadas eminentemente de afectividad, y el niño está continuamente vivenciándolas, proyectará estas vivencias en las diferentes situaciones que vaya atravesando a lo largo de su vida; de aquí que, en la mayor parte de las relaciones que tiene el sujeto adulto está presente una gran carga afectiva. Afectividad, se proyectará indudablemente sobre la nueva situación y transformará ésta en agradable o desagradable, positiva o negativa, según la vivencia proyectada, produciéndose así una falta de objetividad en la mayor parte de las relaciones en las que se encuentra el individuo.

En estos primeros períodos en los que el mundo para él sólo es la familia, el niño va a vivir otra experiencia decisiva: la relación con los hermanos. La aparición de otros seres que le van a privar, en parte o totalmente, del cariño, atención y posesión de la madre.

El padre jugará un papel más secundario, aunque más conflictivo en una primera instancia, ya que es el primer intruso que surge y se interpone en la relación con la madre. A éste lo vivirá el niño como competidor; en el caso de los niños esta competencia va a durar toda la vida, y en el caso de las niñas la competencia se trasladará a la madre. En cualquiera de los dos casos esta competencia se suele mitigar cuando los niños descubren, viven y sienten que el intruso (padre o madre) no sólo les roba el cariño del otro ser, sino que, a su vez , les da cariño tanto a él como a su

conyuge. Es en esta relación de afectividad compartida donde se va a conformar el equilibrio familiar.

El niño va a vivir a sus hermanos también como intrusos en ese mundo que sólo estaba formado por la madre y él, tanto por su afán ilimitado de satisfacción, como por el olvido en que normalmente cae por parte de la madre.

Así el niño en el periplo escolar va a revivir a los compañeros como hermanos, y a las maestras y maestros como madre y padre respectivamente, produciéndose una identificación de dos ambientes, de modo que la entrada del niño en la escuela supone otra nueva forma de vida, que casi siempre producirá angustia, haya o no existido equilibrio afectivo en la familia.

Es normal que, con el nacimiento de otro hijo, la madre vuelque todas sus atenciones en el pequeño, dejando un poco o totalmente olvidado al mayor. Este manifestará y acusará esto de diversas formas : no obedeciendo, maltratando al hermano pequeño, enfermando o realizando cualquier acto que atraiga la atención de la madre, viéndose afectada su capacidad sensible, ya que se puede considerar que, según la forma como resuelva él, ayudado por una comprensión de los padres, esta situación, establecerá posteriormente sus relaciones.

También sucede que, por incurrir circunstancias adversas, estados emocionales, económicos, sentimientos de la madre para con el nuevo hijo, ésta, la madre, proyecta en el nuevo hijo todos los aspectos negativos incluso del hermano mayor.

El pequeño vivirá al hermano mayor como un déspota, ya que, apoyado éste por el amparo y amor materno utilizará y maltratará a aquel, descargando en él toda su agresividad, produciéndose en el pequeño problemas y retrasos a nivel psicomotor, a nivel de lenguaje y a otros niveles.

El individuo adulto va a vivir todo esto en las relaciones con los demás, y, según su capacidad de frustración, va a buscar compensaciones y sustitutivos de huida, de pasividad, de menosprecio, de destrucción, o lo superará y establecerá unas relaciones normales.

Por lo general los padres no prestan atención a estas situaciones, y la valiosa ayuda que podrían prestar, se diluye en protestas, correcciones, y en hacerle ver y sentir al hijo mayor que él es diferente y no necesita de esos cuidados y atenciones que se ~~pre~~ prestan al pequeño.

Se podría citar bastantes situaciones de la vida familiar que influyen en el proceso educativo bloqueando o posibilitando el desarrollo de las capacidades del ser humano, pero sólo queremos comentar el conflicto que aparece en el niño, que siente al padre como un competidor que le impide realizar plenamente sus deseos y el correspondiente conflicto de la niña respecto a la madre. Como el niño viene de unas fases en las que todos sus deseos no han encontrado competidor alguno, aparece un sentimiento de debilidad e impotencia ante la imposibilidad de competir o vencer al padre o madre, a la vez querido y temido. Empleando para la superación de este conflicto, el niño, la identificación con el padre y la niña, con la madre, partiendo de aquí la imitación de todo cuanto ellos realizan. Esta situación representa en unos casos la transmisión y en otros la determinación más importante que pueden hacer los padres sobre los niños con su comportamiento, ideología y personalidad.

Si los padres son libres y permisivos, los hijos vivirán a éstos y al entorno ampliamente, lo que supondrá una mayor sensibilidad y, por ende, una mayor creatividad.

Con la entrada del niño al mundo escolar va a proseguir este proceso educativo, aunque en un entorno totalmente diferente. De las vivencias que se sumen a las anteriores saldrá configurado el ser humano adulto, pudiendo ser sensible, original, libre, autónomo y creativo, si se le ha permitido y posibilitado el desarrollo, o inseguro, impersonal, dependiente, estereotipado, si se le ha bloqueado y anulado.

EL MEDIO ESCOLAR; La escuela, creada por la sociedad como tal recinto, es un espacio en el que el niño tiene que vivir sin lugar a dudas obligatoriamente, ya que así lo ha creído conveniente la sociedad. Sobre esto, que la sociedad implanta se viene criticando y cuestionando por diferentes autores como Ivan Illich, Everet Reimer Günther Nanning, Paulo Freire, si es tal conveniencia, si es válida mente positiva o no y si es favorecedora u obstaculizadora.

Se acepta por tradición que el niño, inexorablemente, durante un cierto periodo de su vida, viva, o pase la mayor parte de su tiempo en un recinto escolar.

Ampliando el concepto de escuela, cabría la consideración de ésta como período de la vida que ha de atravesar el ser humano y que la sociedad establece como un tiempo básico de educación.

Sobre esto surgiría el análisis del recinto escolar como espacio donde el niño vive y como periodo que ha de vivir; tal análisis debe basarse en la forma en que vive dicho periodo. Un tercer aspecto de la escuela sería la consideración de ésta como institución incorporando aquí al concepto de institución una serie de subconceptos referidos a su carácter familiar, a su carácter burocrático y al carácter ideológico, es decir al contenido ideológico que hace funcionar la institución.

Por otro lado, tenemos también la organización de los tres anteriores aspectos (espacio, periodo e institución) en la que se incorpora todo lo que versa sobre planificación, estructuración, programación de cuanto sucede y se realiza en la escuela.

Sobre el primer aspecto, el factor espacial de la escuela, el recinto escolar, parece que puede favorecer ciertos factores que van a definir la personalidad de un individuo; entre ellos tenemos los siguientes: la posibilidad de convivencia e interacción con el grupo, la disponibilidad inmediata de medios concretos y específicos, la seguridad garantizada a través del cuidado y atención inmediata, tanto física como intelectual, la posibilidad de una información fácil y directa, todos estos aspectos van a incidir de forma positiva, sin duda, en el desarrollo de una personalidad equilibra-

da del escolar en tanto que todos ellos son factores satisfactorios y gratificantes.

Sin embargo, también este aspecto espacial del concepto escuela aporta y genera al mismo tiempo una serie de factores que, si no nos atrevemos a calificar de negativos, sí al menos pueden llegar a tener una incidencia bloqueadora en el desarrollo de la personalidad; me refiero a aquellos factores de orden, disciplina, sumisión, normativa, tipificación e incluso podemos decir monorritmia de la conducta, cuando estos factores son desarrollados en provecho del espacio institucionalizado en el que se vive, y no en provecho de un desarrollo educativo del escolar.

En cuanto al segundo aspecto, el periodo que obligatoriamente el individuo ha de vivir, y que denominamos periodo escolar, también ofrece sus variantes contrapuestas. Así, en el sentido de una incidencia positiva existen varios aspectos tales como: la paulatina emancipación de la tutela familiar, el hallazgo de unos tipos de actividad nuevos y su conocimiento (actividades lúdicas y deportivas; actividades intelectuales, actividades artesanales), el conocimiento y relación con otras personas.

Como tal periodo inexorable en la vida de un individuo puede incidir de forma traumatizante, en tanto que tiene carácter obligatorio y casi condicionante para la ulterior utilidad del individuo social. Por el hecho de producirse a lo largo de un tiempo, que es el periodo escolar, y que en él el aprendizaje lo decide el maestro el educador, la escuela puede llevar al alumno a pensar que sólo es bueno y positivo aquello que se le enseña y no lo que él aprende ; con lo cual la educación se convierte, más que en un proceso de ex-claustración, exteriorización, en un proceso de enclaustración y asimilación; de lo que se derivará el pensar que, si existe algo importante que aprender, tendrá que existir alguien que nos lo enseñe, perdiéndose la característica de aprendizaje de sí mismo y de los demás, y quedándose reducido el aprendizaje a los libros, a la experiencia de los mayores, profesores sobre todo.

La misma institución escolar ofrece igualmente aspectos contra

dictorios en la vida del alumno; me refiero a la jerarquización de figuras que se establecen con la existencia de los diferentes rangos de profesor, director, inspector. A la desigualdad de categorías que aquella establece entre los alumnos, al carácter más o menos de " ámbito familiar " que tal institución posea, y a la ideología subyacente que de forma nueva a ésta.

En cuanto a la organización de la escuela como tal espacio, como tal periodo y como tal institución, van a existir igualmente aspectos que, por su incidencia y disparidad, nos atrevemos a calificar como positivos y negativos, así como las repercusiones de éstos en la práctica.

Podemos ver a ésta (la organización) bajo dos aspectos diferentes ; por un lado, el dinamismo que deberá tener para estar adecuada a la dinámica que supone la vida escolar, el desarrollo del individuo con lo que tiene de continuo hacerse, de evolucionar; y, por otro lado, que sería el negativo, contemplar la organización escolar como algo estático que una vez construido deja de preocupar nos para seguir siendo algo inamovible y no modificable.

Otro de los aspectos que puede presentarnos la organización sería el de que verdaderamente se dispusieran y ordenaran todos los elementos, medios y materias adecuadamente para que su concurrencia fuera orientada a la educación de los escolares y no se cayese, con los trámites de admisión y clasificación, tanto de materias y medios como de sujetos (educando, educador), en convertir a ésta en un cedazo que beneficiase a intereses particulares.

También podemos encontrar que se pueden establecer diferentes modalidades de programación; haciendo referencia solamente a la realidad exterior, lo que sería la programación basada en asignaturas, o considerando como base la realidad interior, característica y peculiar del individuo, serían los programas realistas y personales, - basados en el entendimiento el ser humano como algo profundo, valioso y desarrollable, así como considerando la influencia social del entorno; lo primero sería lo que García Hoz llama programas personales y lo segundo, los programas realistas.

Tras estas breves consideraciones nos encontramos ante la dualidad de concebir que la escuela está pensada y creada al servicio del mantenimiento o reforzamiento de la ideología institucional, o entenderla como algo al servicio de la educación del escolar. Aceptando que la escuela está al servicio de la sociedad, conviene ver qué servicios presta a ésta.

El niño, al llegar a la escuela, tiene ya determinadas las actividades que podrá realizar; según el programa escolar existe ya todo un plan que establece y define lo que el niño deberá ir haciendo a lo largo de su periplo educativo, tanto de una manera general y abierta, por la planificación y programación general de la educación según su base ideológica, como de una manera concreta por la planificación y programación a corto plazo (mensual, semanal, diaria).

El primer día presentación, acto inaugural, conocimiento del recinto; el segundo repartición de clases, presentación del profesorado; el tercero de tal a tal hora una actividad, de tal a tal, otra actividad; así están previstos y pensados todos los días, aunque con una cierta flexibilidad para excepciones como una celebración, una fiesta o una excursión.

Ante esto, el niño encuentra que tiene el tiempo, su tiempo dispuesto sin que haya existido alguna aportación por su parte y junto a esto unas actividades, unos espacios delimitados, unas normas, leyes y estatutos internos que deberán ser observados con rigor " para la buena marcha y funcionamiento de la institución ".

Podemos vislumbrar cierta tendencia a perpetuar y asegurar la institución así como su ideología y fines particulares.

" La función esencial de la escuela es la de asegurar la continuidad y estabilidad social por medio de la transmisión a las sucesivas generaciones de las normas y técnicas existentes aplicables para el futuro". (1)

(1) R. Gloton/ C. Clero " La creatividad en el niño " pg. 66, Ed. - Narcea, Madrid 1972 .

Cronologicamente, cuando el niño comienza a ir a la escuela es a los tres años, algunos incluso antes de esa edad. Lo primero que notamos es que procede de un ambiente en el que la madre o nodriza han estado prácticamente pendientes de sus actos, de sus necesidades, es decir, a su cuidado. Con el cambio del ambiente familiar - al escolar, esta función se traspasa, y continúa con otros matices - diferentes.

Por las necesidades que tiene planteadas la sociedad industrializada, de las que ya hemos hablado en diferentes capítulos, y por las bases económicas sobre las que está montada, la mujer debe salir frecuentemente a trabajar, y, para poder hacerlo, ha de dejar a sus hijos en la escuela. En ella cuidarán de los niños durante las horas en que la madre no puede.

Esta situación de custodia conlleva el preparar todas las actividades para que el niño pueda asimilarlas, para que sienta tan cómodo y seguro cómo anteriormente se sentía en su casa; para esto el maestro, la institución, tiene ahora que convertirse en la figura - paterna que proporciona todo lo que el niño necesita y que, al igual que éste, impone y disciplina.

Por otra parte, también los padres buscan una calidad en los cuidados para que no exista ruptura entre los que ellos prestaban y los que ahora reciben los niños en la escuela. Así pues, esta función de custodia es ejercida mediante el control de todas las actividades y quehaceres escolares que realiza el niño.

" Estudios llevados a cabo en Puerto Rico por Anthony Lauria, demuestran que menos del 20 % del tiempo del maestro se haya disponible para las actividades de instrucción. El resto se emplea en - el control de la conducta y la rutina administrativa"(2)

Este control, este estar cuidado continuamente lo que el niño hace, da como resultado la perpetuación de la infancia mientras - dure la escolarización.

(2) Everett Reimer " La escuela ha muerto " pg. 32, Ed. Barral Editores, Barcelona 1974.

Como se sigue dando al niño todo esto, transmitiendo unos concimientos ya realizados no experimentados por él, en cierta forma - se está posibilitando que la dependencia natural y simple que, por su incapacidad, tenía respecto a los padres, se transforme ahora en la escuela en una dependencia más compleja: depender para aprender de alguien que te enseñe, depender para actuar, de un cuando y un cómo dictados por otro, pasando, más tarde de esta dependencia a la - de ser adulto-sociedad.

La receptividad que mantenemos en la escuela se transforma más tarde en actitud receptiva de consumo ilimitado de cualquier mercancía, ya sea material, afectiva, intelectual, puesto que nos habrán hecho pensar que la fuente de todos los bienes está en el exterior, en los demás.

Nos arriesgaríamos a decir que el individuo pasa, de tomar el pecho a tomar lo que la escuela y sociedad le brindan. Así pues, se ~~po-~~dría pensar que no se cultivan en el niño las capacidades profundas como creatividad, autonomía, sensibilidad, en esa manipulación que la escuela y la familia realizan convirtiéndole en "el eterno niño".

Una de las inscripciones que había en la Sorbona en Mayo de - 1968 era " L'imagination au pouvoir". Difícilmente puede darse la experimentación, el desarrollo de la imaginación, la originalidad, la madurez y profunda educación del ser humano en una escuela de la que pensamos que está más al servicio de la sociedad que del propio individuo, ya que, conservadora, no quiere cambios, innovaciones. Aunque sí, por una parte, la sociedad tiende a ser conservadora en su cultura, instituciones, normas, leyes, tiende, por otra a ser -- cambiante y creadora, en la industria y en la ciencia; pero tenemos nuestras dudas sobre si esta actitud creadora de la industria tien- de a posibilitar realmente que esto revierta en la educación del -- ser humano o, por el contrario, en su perjuicio.

Otra de las cuestiones importantes que encontramos es "la ~~sue-~~ puesta igualdad de oportunidades". Pienso que no puede haber igual- dad si se parte de una desigualdad. Los niños entran ya en la es-- cuela con una desigualdad de desarrollo, de familia, de medios, de

aptitudes. ¿Cómo se va a ofrecer una real igualdad a todos?. Lo único que se conseguirá con esta teórica igualdad es que el mejor - preparado, el mejor dotado y el que mayores medios posea, se aprovechará más de esta situación, y tendrá mayores posibilidades de conseguir el éxito escolar, el premio y los primeros puestos. Lo que verdaderamente significaría igualdad sería ofrecer a aquellos que - no las han tenido, unas oportunidades, medios y un ambiente en calidad y cantidad tal como los de aquellos que sí lo poseen; es decir, compensar, y a partir de ahí, sí se podría hablar de igualdad.

" En el proceso de modernizar la economía e incrementar la productividad, una adecuada educación es indispensable,.... el segundo objetivo es incrementar el número de los que reciben educación ciéntífica y técnica, ya que la demanda de mano de obra cualificada crecerá agudamente con la expansión de la economía..... entre ellas la más clara parecía la consecución de una mano de obra cualificada en cantidades suficientes para hacer frente a las nuevas necesidades que provoca la industrialización. Este es hablando en términos económicos el sentido fundamental de la creación de la enseñanza general básica hasta los catorce años como cantera futura de la mano de obra cualificada que exige el desarrollo ". (3)

¿ Podemos pensar, pues, que la escuela está al servicio del niño ? De ser así, habría que entenderla como posibilitadora de la espontaneidad y originalidad del individuo, como ayuda al desarrollo de su sensibilidad, como favorecedora de su autonomía e independencia; es decir, para ello ha de tener en cuenta los intereses del niño, desarrollar las actividad que a éste le gustan, tener entera permisividad para comunicarse y expresarse con los demás compañeros, y poder ser creativo.

Si esto lo situamos a nivel de lo anteriormente analizado, podría pensarse que la escuela no está al servicio del niño; y, por - tanto, cabría el interrogante de si es realmente tan necesaria e im

(3) G. Díaz-Plaja , " Política económica, política educativa " Cuadernos para el diálogo pg. 66, Extra XXXIV, Abril 1973.

prescindible para que se de el proceso educativo del ser humano.

El grupo C.I.D.O.C., ha presentado y planteado una solución, - la sociedad desescolarizada, en Cuernavaca (Méjico), un pueblo sin escuelas. Según dicho grupo " la escuela es, en todas partes, el - pilar de soporte de la producción de consumo, siempre creciente, que se concibe falsamente como progreso. El sistema que ella facilita - es cada vez más planificado, especializado y burocratizado " (4).

Tendremos que estudiar también las relaciones maestro-niño y - niño-grupo como decisivas en el desarrollo o bloqueo de la creatividad como capacidad profunda del ser humano.

Si en un primer periodo la vida del niño se desarrollaba en la familia, y tenía primordial importancia la relación padres-niños, - con su entrada en el mundo escolar comenzará una relación maestro-niño de suma importancia en el desarrollo de la creatividad, ya que hemos de entender ésta como una de las consecuencias del desarrollo de la afectividad; en ella tendrá un papel decisivo el cambio que - supone pasar, de unas vivencias de sus padres, de los espacios y - realidades que conforman el mundo ~~familiar~~, a otras más variadas y - complejas, como la del niño con la escuela, con el profesor y con - el grupo de niños, que comenzará a vivir con su entrada en la escuela y que posibilitará la ampliación de su visión del entorno.

Iniciados los primeros contactos, y bajo la primera angustia - que supone el separarse de sus padres, va a encontrarse con el profesor. La relación niño-profesor comenzará siempre con un carácter de idealización por parte del niño, ya que proyectará sobre la figura del educador todas las anteriores vivencias respecto a sus padres

Cuando anteriormente hablábamos de autoridad, establecíamos ésta como el fenómeno derivado de la vivencia que el niño tenía de - los padres, y que, según fuesen éstos, permisivos, tiranos, obsesivos, absorbentes o paternalistas el niño tendría en cada caso una - imagen de autoridad distinta.

(4) H. Lüning/ Ivan Illich " La escuela y la represión de nuestros hijos " pg. 25, Ed. Sociedad de educación de Atenas, Salamanca 1974.

El niño proyectará sobre el educador las vivencias que sobre la autoridad paterna tenga, y comenzará su relación con él bajo esta premisa.

Como normalmente el pensamiento, el sentir y la personalidad de los individuos adultos está bastante homogeneizada y como por otra parte padres y educadores se consideran transmisores de una cultura, es fácil que el educador caiga en la figura típica de omnisciente y omnipotente, adoptada antes por los padres, y con esto sea un fiel reflejo de éstos, acentuando la dependencia que el niño trae del anterior periodo.

Dentro del proceso educativo en que se hayan inmersos educadores y educandos pueden existir principalmente dos tendencias: ir hacia un desarrollo de los aspectos, capacidades y potencialidades puramente humanas, o tender hacia el logro de unos conocimientos, experiencias y valores ya establecidos, y, como tales, un tanto ajenos en su comienzo a la realidad profunda del ser humano. En ambas tendencias existen funciones predeterminadas tanto para el educador como para el educando, cuyo cumplimiento por ambos hará del segundo un individuo sensible, autónomo y creativo, o un individuo despersonalizado, dependiente, rutinario, monótono, conformista y pasivo. .

Si miramos una de las anteriores tendencias, y concretamente a aquella que busca la adquisición de conocimientos, experiencias y valores ya establecidos, podríamos pensar que el educador desempeña un papel de transmisor, de contenedor de todo el conocimiento y ciencia, y que, al igual que los padres y todopoderoso y potente para castigar y premiar.

Cabría, pues, pensar que si en la relación existente entre el niño y el padre o educador uno de ellos lo puede, lo tiene y lo sabe todo, al otro, es decir, al niño, le queda como única posibilidad la receptividad, la sumisión y la dependencia, ya que, cuanto más asimile, podrá llegar mejor y más pronto a ser como el primero (padre y maestro en este caso), omnipotente y omnisciente.

El educador que desempeña esta función provoca en el niño un sentimiento de inutilidad ya que éste queda reducido a tener que a-

similar continuamente todo lo que el educador presenta, un sentimiento de que la mayor parte de lo que pueda brotar de su interior no merece la pena, ya que se censura, es ridículo, desestructurado, y no tiene ningún valor para él o para los demás.

Por este proceso que, el niño viviría de continua incapacidad no llegaría nunca a realizar juegos, actividades propias, a tener iniciativa, ya que sólo serán vistas como buenas, interesantes y valiosas aquellas actividades que el profesor proponga y que están de finidas de antemano.

Sucede que, aunque se hayan acumulado infinitos conocimientos saberes y recetas, se tiene un sentimiento de impotencia en el momento que se presenta una situación ante la cual se enfrenta el individuo sólo, y que tiene que resolver o no con sus solas fuerzas. Para evitar esto, se buscan respuestas, comportamientos puramente defensivos: racionalización extrema sin comprometer la parte sensible, huida, menosprecio, desinterés e inhibición; esta impotencia se presenta porque el individuo no se siente a sí mismo como un ser estructurado, como una unidad, ya que no ha desarrollado durante los periodos educativos su sensibilidad, su conciencia de sí mismo.

Es a este proceso de continuo hacerse, de renovación y cambio que supone la ampliación y variedad del entorno a lo que Skinner se refiere cuando dice " un aspecto importante de las contingencias a las que el niño queda expuesto consiste en que su propio cuerpo es la única parte de su ambiente que permanece igual, decimos — que este niño descubre su identidad cuando aprende a distinguir entre su cuerpo y el resto del mundo ". (5)

Se podría entender como otra forma de actuación del educador — sobre el educando las acciones, disposiciones o requisitos que de alguna manera reducen la vitalidad, la necesidad de movimiento y acción que tiene el niño. El niño, durante el periodo escolar, cinco seis, doce-trece años es eminentemente activo, y toda su relación —

(5) B.F. Skinner "Ciencia y conducta humana " pg. 46, Ed. Fontanella, Barcelona 1974.

con el entorno va a estar basada en la actividad. Georges Mauco ha ce alusión a esta actividad cuando, hablando sobre el periodo de la tencia dice " es evidente que durante esta fase predominan la movi- lidad y la acción.....Después de los cinco años el yo consciente del niño lo ve todo desde el punto de vista de la acción " (6)

A pesar de que muchísimos tratados de psicología evolutiva ana- lizan las condiciones, intereses y necesidades de los niños en es-- tas edades, éstos suelen ser sometidos a una rigidez y a una pasivi- dad más allá de la que un orden estricto pueda requerir; el niño de be pasar largas horas en su banco con una disposición inalterable, escuchando al profesor, escribiendo, leyendo . Apenas si se le con- cede tiempo de juego (treinta minutos a media mañana) y, cuando és- te debería ser empleado para desfogue y descarga de esa inactividad que sufre, a veces se le presenta reglado, codificado y delimitado, para que igualmente siga existiendo en él,orden, secuencia y con-- trol.

Todo el trabajo que el niño hiciese en este periodo debería de ser activo, con lo que esto supone de realización propia, de descu- brimiento, experimentación y creación, así como igualmente debería ser activa toda relación existente con el educador.

La Educación Física tiene aquí una importancia enorme, ya que es la actividad que más va a necesitar del movimiento, de la acción propia e individual de cada uno, pues es el juego, el movimiento y la experimentación motora, el medio más importante por el que pue-- de desarrollarse la estructura sensible del niño, la conciencia de sí mismo y del entorno, la estructura corporal, las capacidades pro- fundas como expresividad, creatividad, sensibilidad, y, en suma, el logro de una personalidad madura y estructurada.

Lejos de convertirse en un desahogo y descarga, el movimiento se convertiría en actividad creadora y gratificante, ya que, al mis- mo tiempo que satisfacería sus necesidades, entraría en relación --

(6) Georges Mauco " Educación de la sensibilidad en el niño "pg 111 Ed. Aguilar, Madrid 1974.

con el entorno mediante el movimiento, con el consiguiente desarrollo de los factores componentes de su estructura corporal (sensibles, psicológicos y otros).

Volviendo a las anteriores consideraciones que hacíamos sobre el individuo, podríamos pensar que, con el sentimiento de inutilidad, más el predominio acentuado de la inmovilidad y un sentimiento de inferioridad, tendríamos conformado el adulto tipo, con miedos - al juicio ajeno, al juicio velado de sí mismo, a la utilidad o inutilidad de sus propias ideas, sentimientos y actos, y, en suma, miedo a sí mismo..

Este miedo a nosotros mismos es provocado por nuestra propia - desestructuración, insesibilidad e inconsciencia de algunas partes , aspectos o capacidades profundas de nuestro ser.

Es frecuente que ciertas personas, cuando están ante otras con mayor experiencia o conocimientos, como un profesor, un científico, al que rodean con un halo de superioridad, suelen tener miedo a expresar sus ideas o pensamientos. Esto es debido a la falta de capacidad de valoración que algunos individuos tienen de sí mismos, de sus aspectos más íntimos y característicos, al sentimiento de inutilidad de todo lo personal, y al miedo a que esta otra persona, más experimentada o sabia, descubra su inferioridad, les censure y les repruebe .

Sin embargo, cuando estas mismas personas se encuentran entre aquellas a las que consideran sus iguales, como sus compañeros y amigos, la participación es total, expresan sus ideas e inquietudes, pues en este caso no existe posibilidad de censura, de desestructuración, y, aunque exista algún juicio, no provoca que surja este - sentimiento de inseguridad. Todo esto proviene de las vivencias - que, a lo largo del desarrollo, va teniendo el niño respecto a unos padres y educadores más prestos a la censura y al castigo que al consejo y a la orientación.

Podemos, considerar todo esto como resultado de una relación - niño-maestro en la que se mantiene la dependencia de aquel respecto a éste, en la que todo lo que hay que aprender y hacer lo define el

programa y lo trasmite el educador, y en la que apenas si se tienen en cuenta los aspectos profundos del ser humano.

En la relación entre personas, como en el caso maestro-niño, - están en juego toda una serie de factores y aspectos profundos de - la personalidad de cada uno de los que establecen tal relación; por lo cual, si se quiere conseguir una educación de estos aspectos del individuo, habrá que posibilitar y permitir que el niño poco a poco vaya haciéndose a sí mismo.

Como el niño en cuanto ser humano es un continuo hacerse, es - un caminar hacia el equilibrio, entendiendo éste como la conciencia de sí mismo, y hacia la estructuración de sí mismo como entidad, el educador tiene que ser lo más consciente, objetivo y estructurado - posible, porque ¿Cómo va él a posibilitar el desarrollo, la forma- ción de una persona sensible, equilibrada y objetiva, si en él mis- mo no afloran en tal relación sino desequilibrios, miedos y subjeti- vidad para juzgar y valorar ?, ¿ Cómo va a permitir y a hacer posi- ble que los alumnos se expresen y sean libre si él es represivo, -- coactivo e impositivo, si es él quien dice lo que debe y no debe ha- cerse, quien establece los límites ?.

Es necesario que permita una relación fácil para que el niño - se encuentre en situación propicia para la experimentación propia, para el juego, para que afloren los aspectos profundos de su perso- nalidad. Esta facilidad se podría encontrar en una permisividad, - en un diálogo, en una continua crítica de sí mismo, de sus compañe- ros y del educador.

El educador deberá ser un observador-informador, una ayuda, un o-- rientador. Deberá continuamente informar con objetividad a los a-- lumnos sobre el comportamiento de éstos, denunciar lo que sucede - clara y tajantemente, aportar todo lo que, por su conocimiento y ex- periencia, posea, sin tratar de imponerlo como lo indiscutible y - perfecto.

Así es como Paulo Freire ve al educador cuando dice " aquí ya no es el maestro el que mejor sabe o incluso el que lo sabe todo, - sino el coordinador que propone temas centrales desde su perspecti-

va, llama la atención sobre los procesos básicos, pone a disposi-
ción medios y métodos de enseñanza, y se introduce juntamente con -
los alumnos en un proceso didáctico que le lleva a él mismo ante el
riesgo de la propia ignorancia, una situación en la que él mismo se
convierte en aprendiz. " (7)

(7) H. Lüning / Ivan Illich " La escuela y la represión de nuestros
hijos " pg. 145, Ed. Sociedad de Educación Atenas, Salamanca 1974.

RELACION CON EL GRUPO.- Si hasta ahora hemos tratado la relación niño-familia y niño-maestro, es imprescindible para el entendimiento total de los aspectos profundos del ser humano que tratemos de analizar la relación niño-grupo de niños.

Decimos que resulta imprescindible el tratar de conocer la relación grupal porque uno de los objetivos primordiales del desarrollo humano es la comunicación y una relación profunda y verdadera, para la cual el ser humano cuenta con unos potenciales de expresividad, sensibilidad y creatividad.

Para el niño recién nacido la relación con sus padres es vital, dependiendo de ella su desarrollo. Más tarde, la relación con los demás niños se presenta como necesaria, pues, aún teniendo la relación con sus padres, necesita intercambiar con sus iguales todo un conglomerado de afectividad, sentimientos e ideas y constatarse y reflejarse a sí mismo a través de ésta segunda relación.

Hemos visto anteriormente cómo el entorno va a influir poderosamente en el proceso educativo; pues bien, ahora el entorno son sus propios compañeros. El niño necesita de ellos para descubrirse a sí mismo, para tomar conciencia de sí, y, cuanto más amplia sea relación, mayores serán sus posibilidades de adquirir una gran sensibilidad y, por ende, equilibrio y estructuración; ya que será la sensibilidad la que le va a permitir tener una más amplia y variada relación con sus semejantes, y la mayor creatividad en su comportamiento le dará cuantiosas posibilidades expresivas.

Sería conveniente que la escuela permitiera la relación fácil entre los niños, así como el aprendizaje mutuo, que fomentará que pudieran aflorar fácilmente sentimientos, inquietudes, intereses y necesidades; así la relación sería más real y profunda, y el proceso de identificación, proyección, tendría unas bases que estarían más de acuerdo con la realidad (capacidad, potencia y posibilidades de los niños a una determinada edad), y no con ideales y fantasías (aquellas que proyectan sobre los padres y educadores).

No será fácil que los niños desarrollen su creatividad y expresividad si sólo existe un diálogo maestro-niño como monólogo del --

primero, y si todo está estrictamente codificado: y el niño tiene - que hablar con los demás sólo en momentos restringidos, nunca mientras se trabaja ni sobre otra cosa que la lección.

La escuela es vista por Robert Gloton y C. Clero como institución no facilitadora de la relación entre los niños; así cuando dice que " la escuela es un lugar hecho para escuchar y repetir cuando se pregunta, pero nunca para trabajar en conjunto" (8), está expresando la imposibilidad de una relación fácil entre los grupos de niños (y hablo tanto de niños como de niñas, sujetos ambos de la educación). Si la relación-comunicación entre los niños sólo existe durante los recreos (periodos cortos de descanso de unos treinta minutos) ¿ Cómo se va a dar una relación y un conocimiento profundo del niño con sus semejantes y consigo mismo ?

Esta relación, colaboración, va a dar como resultado un desconocimiento de sus semejantes como seres humanos, una falta de apreciación de que los demás puedan tener problemas, sentimientos como los nuestros, y una defensa a ultranza de la intimidad como algo -- personal y único.

Sucede que, cuando se plantea un tema, un trabajo o un diálogo en el que intervengan aspectos íntimos de la persona, no hay participación, no existe aportación personal, y sólo se dan defensas, - inhibiciones, al considerar que tales aspectos son patrimonio de cada uno y que a nadie interesan. Se tiene miedo, vergüenza de expresar cuestiones íntimas, sentimientos y necesidades de comprensión, de relación y de aprobación. Pero esta vergüenza es lógica, ya que, anteriormente, cuando había posibilidad de una comunicación sin inhibiciones, no se permitía el diálogo ni el trabajo sobre estos temas.

Verdaderamente los individuos no se conocen unos a otros, ni a sí mismos en relación con los demás porque nunca ha existido colaboración en el trabajo, en la experimentación, no se ha permitido que se unan en grupos, que expresen sus ideas, sus estados y sus inquietudes.

(8) Robert Gloton / C. Clero " La creatividad en el niño " pg. 94, Ed. Narcea, Madrid 1972.

tudes.

Esta cooperación, posibilitaría así mismo, con la relación maestro- niño, el desarrollo del individuo, ya que se da entre iguales en conocimientos, estructura, intereses y desarrollo y no solamente entre el educador omnipotente y omnisapiente y el niño informe, imperfecto e inacabado.

" Desde el punto de vista intelectual la cooperación es más apta para favorecer el intercambio real del pensamiento y la discu---sión, es decir todas las conductas susceptibles de educar el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva " (9).

El grupo escolar constituye una comunidad impuesta con un orden impuesto convencionalmente, ya que a los niños se les agrupa según los apellidos, número de matrícula o edad, se les designa una --clase determinada, un lugar o banco que se repartirá por orden alfabético, orden según las puntuaciones o según el comportamiento. Esto, más la forma individual en que se realizan los trabajos, deberes y acciones puramente escolares, termina por impedir, por no facilitar la relación, la cooperación y la colaboración entre los niños.

En la relación entre niños va a aparecer la amistad como un --vínculo entre personas que, por sus características e intereses se unen, cooperan y colaboran libremente. Será un paso hacia la independencia y autonomía, ya que supone una ruptura con la única situación dependiente niños-padres-maestros. Ante esto es ante lo que --el educador debe y tiene que obrar consciente y objetivamente.

Los niños, por lo general, llegan a la escuela provenientes de una relación de dependencia con los padres, y, por ser todos dependientes, los grupos que se formen entre ellos serán grupos en los --que buscan al educador, al líder o al compañero mayor, al cual traspasan su dependencia.

En esta dependencia, el niño, como anteriormente citábamos, --

(9) Jean Piaget " Psicología y pedagogía " pg. 207, Ed. Ariel, Bar--celona 1973.

tiene dos polos que le impiden ser libre, con el consiguiente empobrecimiento del yo. Estos polos son: la idealización y fantasía de su yo al identificarse con los seres potentes, omnisapientes (padres, maestros), y un enorme superyo que censura y critica todos sus actos, especialmente los impulsos inconscientes. Es por este mecanismo de idealización del yo, por lo que los grupos quieren hacer cosas geniales, ser libres y espontáneos, realizar trabajos y expresarse de manera genial, para lo cual proyectan esto en el educador o compañero que, por su edad, experiencia o desenvoltura, es considerado como el ideal.

También sucede que necesitan proyectar igualmente sobre el educador o compañero, la influencia superyoica de los padres, limitadora y represora de sus impulsos inconscientes.

Esta fantasía tanto por la irre realidad de su idealización como por la de su represión, da como resultado un grupo con comportamiento estereotipado, falta de iniciativa, espontaneidad, originalidad y creatividad, dispuesto y necesitado de dependencia y de seguir y hacer caso a cualquier miembro del grupo o educador que pueda asumir los papeles del yo y superyo idealizados. Así surgen los líderes permanentes de los grupos. De no ser el educador, normalmente asume este papel el compañero más fuerte, más grande y de mayor edad.

Por esta dependencia es por lo que sucede que, al encontrarse en situación de libertad, aparecen en el individuo como respuestas más comunes la inhibición, el desinterés, la huida, el bloqueo, la rigidez corporal y la destrucción de esa situación que le produce miedo, tensión y angustia.

De aquí que el educador objetivo y maduro no se identifique con las proyecciones, tanto de halago como de censura, que los niños realicen sobre él, y que las que realicen sobre un líder permanente las denuncie, e informe de ellas para que puedan ser superadas.

El grupo, como tal debe superar esta dependencia, estos factores esquizoides de idealización y represión, mediante la cooperación

mediante la colaboración entre los miembros, mediante la observación de sus compañeros por parte de cada uno, mediante la introyección de los aspectos proyectados en otros, mediante el aprendizaje de sí y de los demás .

De aquí la gran importancia que tiene la relación grupal y el aprendizaje que en ella se da, ya que todas estas proyecciones realizadas entre los miembros representan una mayor realidad y naturalidad, al no ser tan idealizadas y fantasiosas como las existentes - con los adultos, a los que ellos viven como omnipotentes y omniscientes.

De tal manera, que, si el niño no vive de forma real y objetiva al grupo, al maestro, a la escuela, la misma realidad le hará vivir frustraciones como consecuencia de la nula relación que hay entre su idealización y la realidad; es decir, al darse cuenta el niño de que la realidad que tiene que vivir es diferente a la realidad que él se había inventado, se producirá un desequilibrio, tanto en la afectividad (relación afectiva) como en la racionalidad (relación real).

Todo este desequilibrio va a incidir en una personalidad que - no está objetivamente estructurada, y, por lo tanto, su capacidad - de decisión, iniciativa, y otras, estarán siempre mermadas por su - propia irrealidad.

EXPERIENCIAS SOBRE CREATIVIDAD CORPORAL REALIZADAS CON UN GRUPO
=====

DE EXPRESION
=====

EXPERIENCIAS SOBRE CREATIVIDAD CORPORAL REALIZADAS CON UN GRUPO DE EXPRESION

Considero oportuno e importante introducir dentro de este trabajo las experiencias vividas por mí dentro de un grupo de expresión corporal; especialmente cuando estas experiencias tienen directa conexión con la Educación Física.

Es oportuno porque, ya que se trata de un planteamiento ideológico sobre aspectos profundos del ser humano a los que podemos llegar mediante la Educación Física, es conveniente que no se quede el trabajo sólo a nivel terminológico, sobre todo cuando yo mismo he vivido y experimentado situaciones en las que se ponía en juego todo un bagaje de factores y aspectos sobre los que venimos tratando a lo largo de esta tesina; con esto no pretendo quitarle importancia al planteamiento ideológico, ya que sin éste difícilmente me hubiese sido posible tomar conciencia de tales experiencias, comprenderlas e interpretarlas.

Es importante porque nada hay más real que la experiencia vivida, y en cuestiones educativas es imprescindible que se realicen experiencias y que, éstas se codifiquen y sirvan como datos válidos a tener en cuenta para realizar un aprendizaje que, nos posibilite un mayor y mejor entendimiento de nuevas experiencias educativas, cuanto más se experimente sobre la educación y cuanto más se analicen estas experiencias, más posibilidades tendremos de realizar una labor de educación auténtica.

Mi experiencia en el grupo fue doble, ya que inicialmente estuve participando activamente como un miembro más durante un año, precisamente el año que estudiaba cuarto curso de Profesor de Educación Física; durante ese año me fue posible realizar una experimentación conmigo mismo respecto a mis capacidades, mis intereses, mis problemas, y mi relación con el grupo fue igualmente una experimentación con los demás, de mí mismo ante los demás y de ellos respecto a mí.

Al año siguiente, es decir, ya en 1975, pasé de ser un miem--

bro activo a ser un miembro observador que, desde fuera, trata de captar, retener la máxima cantidad de hechos, sucesos y acciones - que ocurren a lo largo de una sesión de trabajo. Como se verá más adelante, son totalmente diferentes ambas situaciones, pero no por esto dejan de ser ambas válidas, positivas; ya que, por un lado, - el ser miembro activo me daba la oportunidad de vivir, experimen-
tar, exteriorizar, sentir, plasmar en la realidad, accionar y - poner en práctica toda una temática, unos planteamientos ideológicos que, por su naturaleza humana, me implicaban tanto a mí como a todos los miembros del grupo, pues eran esencialmente unos hechos y situaciones vivenciales; por otro lado, y en la situación de observador me era posible ver, analizar, comparar e interpretar la - diversidad de hechos, factores, elementos que se manejaban, que - afloraban o que se reprimían, los mecanismos que se empleaban para no exteriorizar lo sentido, para dejar aflorar pulsiones que preocupan; en suma, analizar todo lo que sucede cuando se posibilita - la educación, la relación profunda, la comunicación a todos los niveles y la expresividad corporal.

Mi situación como miembro activo comenzó bajo una atmósfera de inquietud e intranquilidad debido a que, aunque mi disposición era positiva y mi actitud abierta hacia la actividad y hacia el grupo, la situación era nueva, desconocida y profunda, y me producía por ello tensión, que terminó por crearme un bloqueo inicial; por otro lado, la actitud, el comportamiento de los miembros del grupo ante mi proposición de querer entrar a formar parte de él fue la de -
plantearme preguntas, o hacer comentarios pero todo ello con la mayor naturalidad del mundo, cuando yo me temía algo así como un interrogatorio judicial. Ante esta naturalidad aplastante del grupo, pasé los primeros días de mi trabajo con ellos pensando que no era positiva mi actitud ya que me impedía a mí mismo ser y mostrarme - natural; me resultaba difícil trabajar, hablar incluso mirar a los demás por miedo a que fuesen a encontrar en mí rigidez y falta de - naturalidad.

A partir de aquí se sucede todo un año de trabajo y experimenta

tación cuyo análisis presentaré más adelante, cuando hable del grupo.

Mi situación como observador comenzó con un matiz distinto, - y con un cúmulo de vivencias sobre la expresión corporal que en un principio no tenía.

En la situación de observador pueden distinguirse netamente - dos formas: activa y pasiva. La pasiva es aquella en la que el -- observador se dedica a ver lo que sucede sin más, sin hacer comentarios y sin al final expresar lo que ha visto y sentido. En esta situación se producen cantidad de proyecciones e identificaciones con lo que está sucediendo, y la pasividad a que se ve sometido -- lleva a subjetivar los hechos y quedarse sólo con aquellos con los que uno (el observador) se ha identificado y que le son gratos; por lo cual, se pierde, tanto para él como para el grupo, la riqueza que una observación activa puede aportar.

Al observador no le valdrá la observación para aumentar su conocimiento sensible, ya que se identificará sólo con ciertas realidades o aspectos, hará suyos sólo los movimientos, los gestos, las acciones que por su sensibilidad tenga ya integradas. Tampoco -- valdrá para el grupo, ya que no puede aportar desde fuera ninguna visión de conjunto, ningún punto de vista distinto a los que se - tienen desde dentro, incluso ni siquiera comentarios sobre un individuo, un hecho o movimiento.

Por el contrario, el observador activo desempeña un papel valioso e incluso se podría decir que insustituible en un grupo de - expresión corporal, y cuando comentemos su actuación se podrá entender que igualmente es válido y necesario para grupos educativos.

Tiene necesidad el observador de hacer una catéxis de toda su actividad mental, sensible y racional hacia el trabajo que se está produciendo, con la finalidad de retener, anotar y aprehender lo - más posible de lo ocurrido, poder sintetizar, y dejar a un lado - las proyecciones e identificaciones y ser una placa sensible donde quedan las experiencias vividas, acciones y comentarios realizados por el grupo.

Todo esto será un material que, debidamente codificado, analizado e interpretado, podrá ser valioso para el grupo, en tanto - que es una recopilación de todo lo sucedido a través de la cual - puede obtenerse una visión global y de conjunto, así como de trabajos y hechos individuales y concretos.

Para el observador supone igualmente un aprendizaje ya que se expresan emociones, sentimientos, puntos de vista diferentes, y -- que son realidades externas a su parte subjetiva, y que le pueden valer para ampliar su sensibilidad y su conocimiento objetivo y racional de la expresión corporal.

He de decir que mi experiencia como observador se atiene a esta segunda forma de observar, ya que mi aportación consistía en recopilar, sintetizar, captar lo más posible de lo sucedido y escribirlo, así como anotar los comentarios y explicaciones que se daban una vez finalizado el trabajo.

Esto me permitió comprender, conocer, hacer consciente en mí toda una serie de mecanismos que se utilizan en la relación entre personas, como defensas ante estímulos externos, y también los movimientos y acciones corporales que se utilizan y que están provocados por estímulos internos reprimidos que nos causan desequilibrio. De aquí que mi experiencia en el grupo sea doble: primero, por haber sido miembro activo, y, segundo, por haber sido observador activo. La

La primera me permitió experimentar vivencialmente, entre otras cosas, tanto los temores y vergüenzas como la alegría y naturalidad. La otra para tener una visión de conjunto, y, analizar e interpretar los mecanismos grupales e individuales.

DESCRIPCION DEL GRUPO DE TRABAJO.- El grupo de trabajo podemos definirlo como homogéneo, ya que todos sus componentes (femeninos y masculinos) pertenecían o estudiaban la carrera de Educación Física, unos en el I.N.E.F., y otros, las chicas, en el E.N.E.F..

El grupo se puede considerar normal, ya que está formado por veintiuna personas, de las cuales nueve eran mujeres y doce hombres

Es importante esta agrupación en la que entran tanto mujeres - como hombres, ya que al fin y al cabo es una representación total de los seres humanos, puesto que no pueden concebirse los unos sin los otros; pues no son dos tipos puros, sino que son ambos heterosexuales. Todas las actividades educativas deberían darse conjuntas, ya que así es como se desarrollan ambos (conjunta y paralelamente)

Por ser todos estudiantes de Educación Física, podemos considerar que tenían un alto grado de destrezas y habilidades motoras, así como la diversidad y riqueza de movimientos que requerían sus estudios. Esta diversidad será tema de consideración posterior, - se tratará a nivel mecánico y a nivel sensible; entre ambos nive-- les se encontraban grandes diferencias esenciales que, quedaban -- ampliamente señaladas en los trabajos realizados.

A la homogeneidad antes aludida, he de añadir algo de suma importancia: todos en un futuro (al finalizar sus estudios) van a - ser educadores, por lo que consideran fundamental la actividad de expresión corporal. Ninguno de ellos tenía experiencia anterior, excepto los que, por ser de cursos superiores, ya habían tenido algún contacto con la asignatura de expresión dinámica o pertenecían al grupo del año anterior.

AGRUPAMIENTO.- El agrupamiento no seguía una vía establecida; la gente llegaba al grupo por amistad de algunos componentes, o por haber oído hablar de él o por comentarios del monitor (profesor - de la asignatura expresión dinámica); y no se siguió ningún orden ni hubo reglamentación estricta.

La fórmula usada, entre otras cosas porque era la que mejor - iba, consistía en que, la persona que pretendía entrar a formar - parte de dicho grupo se presentaba al comienzo de una sesión de - trabajo y decía sencillamente que le gustaría entrar a formar par- te de él; algunos le hacían preguntas como: " ¿ Qué te hace venir?" " ¿ Qué esperas lograr ?", "¿ Cuales son tus fines?"; otros no decían nada; y, otros, hacían comentarios jocosos. Por lo general, - se admitía a todos, por lo menos así ha sido desde que conozco el

grupo; cada uno decía sí o no, y si había mayoría sin más, se entra--
traba como miembro activo desde ese mismo día.

Como observador no se permitía la asistencia a nadie, excepto a una componente que lo dejó para hacer un trabajo sobre el grupo y a mí, por haber sido miembro anteriormente.

El monitor no intervenía para nada en las decisiones de admitir o prohibir la entrada a una persona. Digamos que esto sucedía para entrar pero igualmente ocurría para salir.

Cuando alguien quería dejarlo, un día hablaba ante el grupo - sobre los motivos que le inducían a tomar esa decisión; por lo general después de haber oído los consejos y opiniones de los componentes del grupo, decidían permanecer. Aunque también hubo casos e en los que, a pesar de todo, alguno abandonó el grupo.

Todo esto se refiere a la forma que el grupo tenía de agrupar se como tal, sin que esto indique que, una vez constituido, todo se guía de la misma manera; ya que se formaban subgrupos de diferente número, incluso de una persona sola, durante el trabajo, producién dose estos por identificaciones, afinidades, compensaciones o rechazos.

Mi experiencia de agrupamiento, narrada al principio, se repetía con la entrada de cada nuevo miembro, pero nunca bajo las mismas premisas, ya que cada uno iba al grupo con diferentes motivos y características, lo cual hacía diferente su integración en el -- grupo. Por lo general, la timidez, la vergüenza, los bloqueos, no desaparecían en un tiempo, y en algunos casos no desaparecieron - nunca.

Había absoluta libertad para asistir o no, pero, debido a ser un trabajo o actividad voluntariamente elegida por el individuo, - la asistencia era completa, con pequeñas oscilaciones en fechas de exámenes o ante vacaciones.

OBJETIVOS Y FINES INDIVIDUALES Y GRUPALES.- Los objetivos, como - en la vida misma, se pueden considerar bajo dos enfoques diferentes; unos eran generales de todo el grupo, y por sus caracterfsti-

cas e interés atraían a todos, se perseguían por todos los miembros del grupo; y otros que, por ser cada individuo diferente, podemos titular de individuales, por ser propios y particulares de cada componente.

Hablaremos en primer lugar de los individuales. No voy a relatar uno por uno los fines particulares, entre otras cosas porque éste no es un trabajo descriptivo minucioso, y porque con citar algunos podemos formarnos una idea de que, como cada grupo tiene unos componentes y éstos son diferentes, son también distintos los objetivos que esperan y desean conseguir.

Dentro de los objetivos individuales, podemos decir que estaban presentes aquellas cuestiones que más problematizaban a la persona y que eran en un principio las que más les inquietaban y necesitaban conseguir extereorizar.

En uno era la falta de relación a nivel afectivo; aunque esto podemos decir está presente en todos, con más o menos intensidad; en otro era la necesidad de conseguir ser sensible; en el otro, el perder su gran timidez. Otro de los componentes necesitaba relación madura afectiva y sexualmente; en otro, su afán inagotable de usar y sentir su libertad; en otro la necesidad de ayuda y comprensión; en otro vencer su soledad; esto podría continuarse y prolongarse, ya que no era sólo un objetivo el que se perseguía, sino varios y complejos.

Parecerá un poco extraño el que, hablando de objetivos, mencionemos necesidades, pero es que, en definitiva, los objetivos serían el logro de reducir y satisfacer esas necesidades que en cada uno toman distinto carácter de prioridad.

Estos diferentes objetivos mediaban en el trabajo puesto que cada uno enfocaba el trabajo y tema elegido según su visión; mediaba en la relación, ya que se constituían subgrupos antagónicos o semejantes, que se complementaban y que se apoyaban unos a otros. Esto nos puede servir para comprender que, en la educación como en la vida misma, estamos en un error siempre que queramos implantar y hacer trabajar a grupos y personas para los mismos objetivos, ba

jo las mismas formas y obtener los mismos resultados; cuando pensemos establecer modelos, generalizaciones, comparaciones; en suma cuando pensemos medir y juzgar a todos por un mismo punto de vista el nuestro, por unos mismos intereses y objetivos propuestos y ante unos mismos resultados, los considerados como buenos.

Precisamente esta diversidad de objetivos es la que confiere riqueza a la relación del grupo, la que sirve para ampliar, diferenciar, a las personas, la que presenta un matiz de interés y originalidad.

Por otro lado, estos objetivos individuales, junto con los grupales, son los que hacen que un grupo avance, evolucione y esté en continuo aprendizaje y educación.

Los objetivos grupales son aquellos que definieron la creación del grupo y los que harán posible una primera relación, contacto, comunicación y entendimiento entre los miembros que lo forman. Podemos citar entre ellos el desarrollo y puesta en práctica de capacidades como expresividad, sensibilidad, creatividad, referidas todas al terreno de la expresión corporal; y también, en cuanto educadores, el formarse, el experimentar con actividades, temas y situaciones para poder aplicarlo con los niños con los que realizan su labor educativa. Por último, poder llegar mediante la expresión corporal a un buen grado de comunicación y de relación profunda.

Estos objetivos generales podemos decir que son los que desde el comienzo del grupo han constituido la meta, la finalidad última a conseguir mediante el trabajo diario; pero, como ya hemos repetido en varias ocasiones, se han de lograr poco a poco, y toda la actividad deberá estar determinada por ellos; así tenemos que, hay unos objetivos individuales y otros grupales; pero no debemos asimilar esto a objetivos concretos e inmediatos y objetivos generales y mediatos en el sentido de las distinciones establecidas, dentro de las planificaciones y programas educativos para que actividades o asignaturas meramente instrumentales puedan realizarse; así tenemos que como objetivo concreto se establece en una clase de Educación Física, el salto con pies juntos y como objetivo gene

ral el desarrollo de la coordinación dinámica general; pero en realidad lo que se está haciendo es un proceso en el que se consigue, junto al salto y otras acciones motoras, la coordinación dinámica general.

Esto llevado al plano de los objetivos de estructuración de la personalidad, desarrollo de la sensibilidad, de la expresividad, de la creatividad, funciona igual, ya que día a día se ponen en funcionamiento estas capacidades, solo que vamos a trabajar con ellas de muy diferentes formas: con las variantes en tiempo, intensidad, complejidad.

Volviendo al grupo tenemos que, tanto los objetivos individuales, como los grupales, hay posibilidad de conseguirlos día a día, y podemos decir que se están logrando unos y otros al mismo tiempo, ya que mientras un individuo trata de desarrollar su expresividad (objetivo general), entra en relación afectiva con otros individuos (objetivo individual).

Por otro lado, si los objetivos generales nos marcan el estadio en que está el individuo en cuanto al desarrollo de una madurez, equilibrio y estructuración de la personalidad, los objetivos individuales nos señalan, por otro lado, el grado de estructuración, equilibrio y desarrollo. Veamos, pues, en función de esto, qué estructura posee el grupo.

ESTRUCTURA DEL GRUPO.- Podemos considerar la estructura como ese ámbito único en el que se ordenan toda una serie de elementos y factores que definen a un todo.

Puede aceptarse que, tanto en un individuo como en un grupo, deben existir estructuras para que éstos puedan desenvolverse coherentemente como tales.

En nuestro caso, podemos ver que la estructura o desestructura del grupo está en función de la estructura o desestructura de sus componentes; será, pues, bien fácil definir la estructura del grupo después de haber analizado la estructura individual.

Un grupo es siempre la resultante de la mezcla de varias

personas con unas características propias; así, nunca será igual - un grupo de neuróticos que un grupo de esquizofrénicos, o un grupo de narcisistas y un grupo de personas maduras.

Entiendo por mezcolanza la cantidad de contactos, relaciones, proyecciones, acciones que se dan entre unos individuos determinados, y que difieran esencialmente de las producidas entre otros individuos diferentes.

Entremos en la consideración de éste determinado grupo de expresión. Voy a realizar dos subgrupos, y con esto intentaré dejar constancia de su estructura; estos subgrupos son : el masculino y el femenino.

Quisiera hacer la indicación de que voy a tratar de definir - la estructura por la aportación o extereorización de aquellos ~~as-~~pectos que en cada uno aparecían, afloraban y que, junto con la cohesión de ellos, formarán la estructura grupal.

En el grupo masculino encontramos individuos con diferentes - características. Uno que está en el grupo desde su creación aporta un alto grado de concienciación de toda la problemática educativa. Continuamente trata de expresar todo lo que le ocurre y siente, actúa con naturalidad en sus exposiciones, preocupándole la inhibición de otros componentes. Otro aporta una gran clarividencia a la hora de analizar lo que otros compañeros dicen verbalmente, sobre todo cuando se dedican a divagar racionalmente para no - entrar en la exposición de lo profundo, de las emociones y sentimientos. Esto indica un buen grado de clarividencia consigo mismo y con toda la problemática que ahí se maneja. Ambos son muy activos, y están en continua experimentación y búsqueda expresiva.

Otro encubre toda su estructura infantil, que se muestra en - su trabajo expresivo, bajo una absoluta inhibición a la hora de exponer verbalmente lo sucedido, a la hora de entrar en el análisis de lo vivido y realizado, mediante la argumentación de que le cuesta trabajo abrirse y presentar su intimidad, su realidad, como ~~él~~ mismo la conoce.

Otro ha permanecido en el más absoluto silencio desde que co-

menzó (un año) y, aunque realizaba algún trabajo expresivo, nunca entraba en el análisis del mismo. Sus trabajos siempre eran individuales y por lo general aislados; él había estado en el mar y llevaba bastante tiempo practicando el deporte de la montaña.

Otro racionalizaba todo su trabajo expresivo hasta extremos - de no expresar ni sentir ningún tipo de estado emocional o afectivo, sino simplemente hacer todo a nivel mecánico. Todos sus movimientos le descubren mayores posibilidades expresivas, pero ninguno le descubre un sentimiento, a no ser la quietud y la paralización.

Otro, que vive bajo una permanente situación de falta de comprensión y ayuda, está continuamente buscando apoyo, buscando con - quien trabajar, a quien seguir, para encontrar así solución a su - problema de inseguridad mediante la identificación con otros miembros, sobre todo los más antiguos del grupo.

Pasemos ahora al subgrupo femenino. Se caracteriza todo él - por un alto grado de infantilismo.

Una está siempre jugando de la manera más infantil, de modo - que el día que la interrumpen o la increpan adopta una postura de pasividad durante el tiempo restante. El día que juega y ríe, - sus exposiciones verbales son alegres y explicativas de lo que ha hecho. El día que no ha podido jugar argumenta que la tratan mal y que no la comprenden.

Otra, por estar en actitud de continua desvalorización y menosprecio de su persona, está normalmente decaída, deprimida, y - casi siempre sus justificaciones ante el trabajo son de " no podía ", " me era imposible ".

Una posee grandes problemas referentes a la relación sexual; por su necesidad todo su trabajo está mediatizado por este aspecto, comportandose a veces como castradora, que va con los hombres para disminuirlos, o como tiránica con las mujeres, que se dejan - (según ella) reducir por un hombre, ya que esto hace que se lo - quiten a ella. Ella necesita a todos los hombres para sí, que ella sea la única mujer existente, la codiciada. Cuando algún miem

bro del grupo se lo refiere, su respuesta normalmente es el llanto.

Otra tiene un complejo de tonta y de simple que podemos entender como desconsideración y menosprecio de sus ideas, de sus pensamientos y sentimientos, y, en suma, de su ser más profundo. Normalmente no hace nada, y cuando lo hace, se explica en términos de "no se nada", "no me doy cuenta de nada", se ríe y da respuestas inhibitorias.

Otras presentan una mayor normalidad en cuanto a sus aportaciones, ya que trabajan y analizan lo sucedido y tienen como rasgo principal que, para mayor seguridad en ellas mismas y en su trabajo, lo realizan juntas; sólo ocasionalmente trabajan con chicos; aunque este año se ha trabajado por parejas, tríos y grupos pequeños en los que había tanto chicas como chicos.

Encontramos que el grupo no está totalmente estructurado, ya que hay miembros que no están integrados, o, mejor, podríamos decir que no han integrado todos los aspectos y factores de que se tratan y, por tanto, no se integran ellos como tales miembros estructurados en el grupo. A pesar de esto, el grupo trabaja, y, a nivel expresivo, se han realizado cosas maravillosas, hay una continua actitud de experimentación y crítica, aunque a veces haya períodos de relajación tanto del trabajo como del interés.

El predominio claro de algunos, bien por su experiencia, bien por la necesidad de tomar el papel de líderes, hace que sean estos los que propongan trabajos, temas, y quienes, en cierto modo, representan alguna autoridad para el grupo; de esto hablaremos más adelante.

Así pues, podemos encontrar partes maduras, reflexivas, sensibles, primarias, infantiles, toscas, racionales, pero el grupo está unido porque todos necesitan de todos, ya que las proyecciones, identificaciones y demás mecanismos encuentran elementos, tanto para las positivas como para las negativas. Los nuevos miembros, necesitan a los otros para identificarse y emular a los antiguos; éstos, para superarse y ratificar sus experiencias, ideas y actitudes.

En todos hay una actitud positiva para la comprensión, para la experimentación, para no ceñirse sólo a lo establecido, para lograr una relación y comunicación profunda. En todos se da el aprendizaje de sí y de los demás ante situaciones gratificantes o conflictivas; todos, como futuros educadores, están verdaderamente preocupados por educarse, equilibrarse, aprender, desarrollarse para poder luego aportar más en su papel como educadores.

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO METODOLOGICO.- No se sigue un planteamiento y desarrollo metodológico estrictamente ya codificado, sino que se utilizan una variedad de formas producidas por la aportación de cada uno de los componentes. Unas se aceptan, otras se rechazan, todas se discuten y, al final, se trabaja con un tema, o se espera que surja uno en el trabajo; es decir, se intenta la autosuficiencia del grupo, el autoplanteamiento, aunque no se descarta un tema propuesto por el monitor.

Comunmente esto es lo que sucede : se comienza a las veinte horas y, a los dos o tres minutos, cuando ya suelen estar todos, uno pregunta sobre lo que se va a trabajar o directamente plantea un tema de trabajo. Se discute a nivel de " no me gusta ", " no me sugiere nada "; y se deja o se aprueba algo si hay una mayoría.

Una vez que han surgido temas y que se han ido rechazando o aceptando, se elige uno y se intenta concretarlo o ampliarlo, o bien se le buscan variantes. Esto puede durar cuatro o cinco minutos y, a continuación, se distribuyen todos por el espacio, colocándose cada uno en la posición que quiera.

Se concede siempre un tiempo de silencio para la concentración, cuya duración depende siempre del estado de ánimo del grupo; suelen ser dos o tres minutos.

Si alguno necesita más explicaciones se le dan entre todos ; puede ocurrir que no se le den si lo que busca es no trabajar y pasar el máximo tiempo posible hablando. Hay libertad para trabajar o no, una vez aprobado el tema, así como para irse.

No se establece el cómo ni el cuando se debe trabajar; sólo -

se determina previamente la hora (veinte a veintiuna), pero por - necesidades puramente burocráticas de desarrollar las actividades dentro de horarios concretos.

A veces es el monitor quien plantea los temas, igualmente los * rechazan o aceptan con una particularidad bastante importante: una vez planteado el tema por el monitor difícilmente se le rechaza, - excepto por los componentes más antiguos del grupo, y que son los únicos que tienen de antemano superada la vivencia del monitor como autoridad, aunque en el fondo, se identifican con ciertos aspectos de él e intentan rebartirle sus propuestas (esto será tratado cuando hablemos de la autoridad). El resto casi podríamos decir - que no replica y acepta todo lo que el monitor presenta, como mucho le piden explicaciones sobre el tema para comprenderlo mejor.

Esto nos indica una dependencia del grupo derivada de la dependencia de sus componentes, y que queda claramente manifiesta en lo siguiente: Se decidió trabajar un día a la semana sólo para - ver que sucedía y para que hubiese más tiempo de trabajo y diálogo. Se escogió el lunes de veinte a veintidos horas. Solo asistía yo como observador. La intención era buena, poder trabajar una hora y tener otra hora para dialogar, y sobre todo ver como marchaba el grupo sin el monitor.

Creo recordar que, ya el primer día, se comenzó a trabajar a las veinte treinta, pues estuvieron divagando sobre mil cosas, temas y comentarios que no aportaban nada sino que retrasaban el trabajo.

Esta fue la tónica general: llegaban quince o veinte minutos tarde, incluso a veces más, faltaban, se divagaba y al final se - trabajaba igual que el día que sólo había una hora de tiempo.

Los miembros más antiguos increpaban continuamente a los otros por su retraso, por su negligencia o por su desgana; eran -- ellos los que la mayor parte de las veces proponían los temas, en suma, los que tomaban el papel de autoridad para que el resto del grupo en vías de superar la dependencia, pudiese trabajar. Pero - esto, que podía parecer un bache , estado por el que atraviesan -

los grupos y las personas, era, más bien, un signo de dependencia respecto a una autoridad, puesto que el día que se trabajaba con el monitor la puntualidad era buena, el trabajo intenso y los comentarios intentaban ser claros y explícitos, aunque algunos seguían empleando el lenguaje figurado, la racionalización de lo sucedido, mecanismos de proyección e identificación.

SINTESIS DE LA TEMATICA.- Intentaré dar una imagen, una idea lo más exacta y amplia posible de los temas de trabajo.

Para desarrollar esto no voy a emplear ningún tipo de clasificación, sino que me limitaré a plasmar temas que fueron motivos y objeto de trabajo.

Clasificaciones se podrían hacer tantas como se quisieran ya que bastaría con establecer partes o elementos que hicieran referencia a los trabajos; así podríamos realizar clasificación según fueran temas propuestos por el monitor o por el grupo, según se trabajase total o parcialmente, según fuesen temas individuales o seriados; pero no quiero caer en la rigidez de la clasificación, ya que los temas no se dan de manera tan estricta y escueta, pues, aunque, hubiese temas propuestos por el monitor, estos temas se discutían, se les buscaba variantes, e incluso a veces se modificaban; además, porque en sí los temas, debido al planteamiento metodológico del trabajo, no sólo ofrecían una oportunidad, sino múltiples, y, cada miembro podía vivenciar, experimentar o expresar, aquellos aspectos, factores, sentidos, significados del tema que a él le llegaban, o importaban a él en ese momento.

Aunque sí bien todos los temas tenían la finalidad de experimentar con la expresividad corporal, con la iniciativa, la sensibilidad, creatividad, se puede decir que cada tema individualmente, y según el miembro que lo propusiera, llevaba un significado concreto, tanto implícito como explícito, en cuanto que se intentaba establecer un punto a partir del cual se desarrollarán tantos nuevos puntos y conexiones como la capacidad de cada uno pudiera permitir en una hora de trabajo.

Así, tenemos temas tales como: trabajar con las articulaciones para intentar hacer de todo el cuerpo un continuo flexible y no segmentado rigidamente, pues las articulaciones no separan sino que unen y forman un todo en el que existe relación entre todos los segmentos. La finalidad está claramente enunciada, se trataba de -- concienciar las articulaciones como continuación y no, como separación, tomar conocimiento sensible de todo nuestro cuerpo y no -- como segmentos aislados e inconexos, sino formando un todo y con -- múltiples posibilidades de interrelación .

Pienso que nunca llegan a conocerse las posibilidades de trabajo, hay muchas, tales como: comenzar con los brazos, tronco, -- piernas, relacionar unos con otros, pasar el significado a la relación entre las personas e intentar plasmarlo con el cuerpo.

Otro tema consistía en elegir un pulso y trabajar en base a -- él, del cual surgirían combinaciones; se podía marcar o simplemente localizar este pulso en la cabeza, en un dedo, en la pierna o -- en todo el cuerpo.

Otro consistía en tratar de relacionar segmentos del cuerpo -- con timbres de diferentes instrumentos, con la finalidad de facilitar la incursión de unos nuevos componentes, ya que este tema requería trabajar analíticamente y, a nivel expresivo, debería suponer mayor facilidad para unas personas que comenzaban su trabajo -- de expresión corporal.

Se propone escoger cada uno un espacio y delimitarlo perfectamente, tratando después de entrar en relación a distancia con los demás, que ocupan espacios diferentes. En este tema se persigue -- la observación del trabajo de todos, la búsqueda no pasiva de algo que pueda ser motivo de relación, pero relación no convencional, -- sino expresiva, con el empleo de un lenguaje corporal. Puede darse que sirva el trabajo de cada uno para todos, ya que la observación es fácil y la experimentación amplia.

Se puede trabajar sobre el mundo mineral, inerte, con sus múltiples y variadas formas, aunque sin vida. Se intenta darle vida a los ríos, a las piedras, al aire, a la arena, al metal con sus co

lores.

Se propone trabajar con un sonido medio producido por cada uno de los miembros del grupo. Experimentar con la voz, utilizando las máximas posibilidades de combinación y mezcla, posiciones de las partes que producen sonidos (dientes, boca, lengua, faringe, paladar); la voz es un factor más de nuestro cuerpo, que permanece desconocida y tan sólo es empleada en el lenguaje y se olvidan las posibilidades que tiene al emplearse con sonidos de todo tipo como onomatopeyas, fonemas alargados, interjecciones.

Otro tema consistió en trabajar con el cuerpo y la voz sobre el concepto de línea recta como algo formal. Primeramente se intentó sobre el encerado hacer aquello que cada uno quisiera, y, una vez terminado, se trató de plasmar con el cuerpo las formas y combinaciones que habían surgido en el encerado.

Normalmente, podríamos decir que se encuentra como disociada la voz del cuerpo, como si fuese algo ajeno que nos han incrustado sin relación alguna con él. Así, cuando se propone trabajar con la voz y con el cuerpo por separado, no hay ningún tipo de problema; sin embargo, estos se presentan cuando se trata de combinar y relacionar ambos, voz y cuerpo; sucede comunmente que se hace poco empleo de uno de ellos o que se hace imposible de trabajar con ellos conjuntamente.

Otro trabajo trataba de elegir un objeto de los que había repartidos por el espacio y trabajar con, para y por el objeto, intentando vivenciar sus ángulos, sus dimensiones, sus formas, darle vida, complementarlo e intentar ser el objeto, con su viveza o estatismo, con su color o con su suavidad. Este tema es válido para proyectar sobre los objetos situaciones, vivencias y experiencias que cada uno particularmente tiene, así como para que se de un proceso de identificación con algunas características del objeto, tales como robustez, suavidad,

Otro tema que varias veces se propuso, aunque de formas diferentes fúe el contacto de todo el cuerpo con todo lo existente en la sala, objetos, espacio, paredes y personas. Es un tema que, --

por el significado que encierra, era, por un lado rehuido y, por - otro, buscado y deseado. La necesidad del contacto es grande, y - más cuando nos posibilita, una vez superado el flujo fácil de afec tividad de una persona a otra, la relación más cercana y natural, cuando nos posibilita entrar en relación profunda con mayor facili dad. Es rehuido por todo el gran tabú que encierra y por la gran carga moral que conlleva el tema del contacto, tanto con objetos - como, especialmente, con personas, derivado todo esto de unas pri- meras vivencias con los padres y el entorno en las que se vivió ne gativamente.

Este tema estuvo presente en diferentes sesiones aun sin ser el motivo del trabajo; en unas, de forma solapada, y en otras, de forma abierta; por ser motivo de gran preocupación para todos, fué necesario sacarlo a colación varias veces de forma directa, ya que no era posible estar continuamente centrados en este tema.

Después de una etapa en la que el grupo había decrecido en el interés y expresividad, y, tras conversaciones y diálogos de replan teamiento, de consideración, se volvió con grandes deseos al tra- bajo, y con temas cada vez más comprometidos; en realidad, eran -- los mismos componentes quienes querían comprometerse más y por es- to decían que los temas deberían ser profundos e importantes.

Se comenzó a trabajar con la vergüenza, tema éste al que se - dieron distintos sentidos según el miembro del grupo que fuese. - Afloró tanto la vergüenza corporal como la vergüenza a nuestros ac tos, pensamientos, deseos, así como a los juicios y a las relacio- nes.

Otro, fué intentar localizar el sentimiento de alegría en di- ferentes miembros del cuerpo, en todos. Igualmente, se dieron di- ferentes interpretaciones a la alegría y se la localizó en miembros del cuerpo en los que seguramente no se habrían localizado nunca.

En algunos trabajos se empleaba la música, bien contemporánea o bien clásica; a veces el monitor tocaba el piano o algún otro - instrumento, o algunos miembros trabajaban con instrumentos que ha bía repartidos por la sala.

Un trabajo consistió en identificarse cada uno con un instrumento y reaccionar a los sonidos producidos por él, y permaneciendo, durante el periodo en el que no se oía en la posición en que se encontraba cada uno en el momento en que dejó de oírse el instrumento. Esto valía para apreciar cómo en un grupo, aunque sólo estén trabajando dos, tres ó varios de sus miembros, el resto está trabajando igualmente.

Voy a finalizar la descripción de los temas de trabajo con uno, cuyas posibilidades se podría decir que son ilimitadas. Consistió en escoger un tema central, en este caso concreto España, y lograr que cada individuo se identificará con una realidad, personaje o situación de tal tema, y que se diesen las consiguientes relaciones, combinaciones, rechazos o empatías. Algunas de las situaciones o realidades escogidas fueron la burocracia, la iglesia, el hombre del campo, la gran ciudad, la naturaleza, la juventud; una vez que cada uno de los miembros había elegido su realidad del tema España, se comenzó a trabajar con unas posibilidades amplísimas, e intentando, a nivel de lenguaje corporal, expresar aquello que a cada uno le decía su realidad particular, así como las posibles incidencias en interrelaciones que tenían unos subtemas con otros.

Otra forma de elegir el tema era comenzar sin más el trabajo expresivo, y en base a lo surgiese, ir variando, complementando o relacionando el trabajo de todos.

CONDICIONANTES BASICOS.- Antes de entrar en el desarrollo y descripción de las respuestas expresivas, tanto motoras como verbales, considero que es necesario hablar primero un poco de los condicionantes básicos que, de alguna manera, están presentes a la hora de realizar un trabajo expresivo, ya que en la medida que la influencia de estos no sea controlada o dominada por el individuo, van a darle un amplio giro, tanto al comportamiento expresivo motor como al expresivo verbal. Al fin y al cabo, estos condicionantes básicos van a tener un grado propio en cada individuo y será éste grado, -

vivencia o experiencia, el que pueda ser controlado por el individuo para que no le cause sentimientos de impotencia, inutilidad, incapacidad, y para que no se vea mermado y como consecuencia empobrecido su comportamiento expresivo.

Entre estos condicionantes básicos podemos citar los siguientes: la autoridad, el espacio, el grupo, y los condicionantes profundos.

Del primero de ellos, la autoridad, hemos venido tratando a lo largo de la tesina, y es aquí, en el trabajo práctico, donde vamos a notar su influencia, su importancia, y donde las vivencias de ésta y lo que puede suponer ante un trabajo como el de expresión corporal van a actuar positiva o negativamente ante el desarrollo de la creatividad.

Comenzare hablando de la figura de autoridad más vivida, la del monitor, que estaba presente en las sesiones de trabajo. Digo más vivida, porque se presentaba, por un lado, como autoridad instituida al ser él quien en un principio posibilitó el grupo y se encargó de formarlo y, al ser, en cierta manera, el director, el organizador, el orientador; aunque, bien comenzada la marcha normal del grupo, estos papeles desaparecieron y era el propio grupo quien se dirigía, organizaba o, por lo menos, tendía hacia el control de dirección de sí mismo como grupo.

Por otro lado, era la persona sobre la que se podía realizar más proyecciones y con la que se podían dar más identificaciones, por su edad, experiencia, conocimiento o, por su comportamiento o actitud; se podía decir que era la figura más completa de cuantos componían el grupo para proyectar sobre ella, y para identificarse con ella.

La actitud de éste monitor era permisiva, racional, reflexiva, abierta y posibilitadora, y, por lo tanto, válida para que se iniciará el aprendizaje.

Basándonos en lo dicho en otros capítulos sobre la autoridad como realidad vivencial podíamos ver cómo a pesar de presentar el monitor una actitud poco corriente para llevar a cabo un papel de

autoridad, se le seguía viviendo con tal, con diversos matices según el individuo que los proyectara o identificara.

Así, como he dicho anteriormente, los días que él asistía, la puntualidad era buena, las propuestas de trabajo intentaban ser serias y coherentes, explicadas y ampliadas, la gente se esforzaba, y, aunque no se eliminaban totalmente las trabas o barreras que -- impedían realizar un trabajo espontáneo, fluido y creativo, los comentarios trataban de ser acertados, claros y consecuentes; a pesar de todo no se eliminaba totalmente el lenguaje figurado, el empleo de referencias a otros, así como la utilización de mecanismos de desplazamiento, racionalización, e inhibición.

Por los comentarios y censuras que a veces realizaba el monitor, podría pensarse que representaba y cumplía el papel tradicional de autoridad tiránica e impositiva; pero no era así; lo que sucedía era lo siguiente: como ya anteriormente hemos hablado de -- que, en la permisividad de los educadores con los educandos existen unos papeles que estos (educadores) deben cumplir necesariamente; uno de ellos es la información objetiva y la denuncia de cuanto suceda; y era esto precisamente lo que se daba cuando el grupo estaba jugando o divagando con intenciones de perder el tiempo; el monitor lo denunciaba de forma clara y tajante sin que esto en ningún momento pudiese significar imposición o autoritarismo, y aunque -- fuese vivido por los miembros del grupo por causa de su propia desequilibrio y madurez, como censura negativa o como castración. De esto y de lo tratado al hablar de autoridad, podemos afirmar que -- todo el mundo estaba asumiendo para sí, utilizando en sí mismo una figura de autoridad, que, por otra parte, han identificado en la -- persona que detenta o la encarna.

Cada miembro del grupo ejercía sobre sí mismo un tipo de presión equivalente a aquella que el monitor (figura de autoridad) -- ejercía sobre ellos. Con lo cual, se puede ver cómo, a pesar de existir una realidad objetiva del monitor, con todas sus presio-- nes no ejercía realidad objetiva de autoridad con tal, sino que -- era la consecuencia de las identificaciones de los miembros del --

grupo ; surgía así de nuevo el concepto de la autoridad como "institución interna del individuo". Esta vivencia de la autoridad -- que cada uno experimentaba se veía ampliada cuando algún miembro -- del grupo quería ejercer algún papel preponderante, de líder, en cuyo caso, aunque los mecanismos de identificación hacia la autori--dad siguen prevaleciendo, son usados de forma diferente.

Tal es el caso de un individuo que llamaremos M., que ejercía una influencia excesivamente censora y crítica, con unos efectos -- latentes de castración, en el grupo, pero, en el fondo M. estaba -- utilizando al grupo, a través de su identificación con ciertos aspectos de la autoridad, para desviar la crítica feroz que su superior estaba ejerciendo sobre él mismo de forma aplastante e inso--portable para él (mecanismo de desplazamiento); y todo esto era -- como consecuencia del componente superyoico que vive en él excesivamente idealizado.

Este miembro M., por su afán perfeccionista y su gran sentido autocrítico (que desplaza a los demás), estaba preocupado en exceso por la disponibilidad y uso que hacía de su libertad, por lo que -- se sometía a una severa crítica y censura, pero, mediante el mecanismo anteriormente aludido, lo vertía en los demás utilizando una forma directa de decirles las cosas, de juzgar, opinar sobre sus -- trabajos; esto hacía que estuviese distanciado, alejado de una relación con el grupo, al ser agresivo y querer constituirse en li--der, cuestión ésta que el grupo rechazaba abiertamente.

En otro papel surge E., quien, también por sus características personales, ha identificado en la autoridad el factor paternal que de él dimana, y lo aprovecha para decir al grupo que debe trabajar en una relación más profunda. Sin embargo, E. no ejerce ninguna -- influencia castradora, ya que él se comporta como "un padre bueno" sobresaliendo así un tipo de líder fácil y aceptado. Más preocupa--do por la relación, estaba continuamente planteando el problema de la escasa comunicación profunda, con lo cual se le vivía más cer--ca, más dentro, y se le aceptaba como líder.

Algunos trabajos giraban en torno a ellos; se les imitaba, se

les reducía y olvidaba, se les seguía y censuraba cuando llegaban tarde o tenían pocas ganas de trabajar; se producía un rechazo de ellos por parte de los demás, sobre todo de M., manifestándose con frases como "ya está bien de que sólo seas tú el que proponga los temas", "...de que siempre quieras ser tú el mejor", "...de que tú comiences el trabajo y quieras que los demás estén a tu alrededor, te imiten y te busquen"; eran manifestaciones todas de rechazo a la pretensión de M. de constituirse líder, en "autoridad".

Bien es verdad que tenían gran actividad, una actitud positiva para el trabajo y la experimentación, mayor experiencia; pero eso no debe hacernos pensar que eran unos miembros perfectos y enormemente creativos y expresivos, sino que eran normales; pero su gran afán de perfeccionamiento era el que los mantenía en constante revisión, crítica y experimentación.

La influencia que ejercían estos dos arquetipos a nivel verbal era nociva, porque creaban en el grupo un sentimiento de incapacidad e impotencia; a nivel gestual, más aún, porque sus gestos se vieron reproducidos en cada uno de los miembros del grupo; con lo cual ejercían una influencia mayor, incluso que la ejercida con la palabra; sin embargo, a nivel de trabajo expresivo, cuando ellos estaban realmente incorporados al grupo como unos miembros más, su influencia era positiva, precisamente por su afán de experimentación y aportación.

Quede bien claro que la creatividad del grupo queda limitada por los sentimientos de incapacidad que éstos líderes hacían surgir en los miembros de él.

También he de explicar que el grupo cómo tal era vivido como autoridad, podríamos decir, anónima, por parte de sus miembros, - ya que estos, por sus bloqueos e inhibiciones, a veces no eran capaces de expresar, de ser creativos corporalmente, de vivir libremente dentro del grupo, de romper sus trabas para dejar aflorar -- aquellos aspectos más propios y característicos suyos, sus emociones, ideas, fantasías, sentimientos. La autoridad del grupo era -- como el reflejo de la autoridad anónima que cada uno ejerce sobre

él. Tal autoridad anónima es índice de inmadurez cuando esta se vive de forma limitada, y que, de hecho, es el primer conflicto de autoridad que se va superando con el proceso educativo, gracias a las posibilidades que plantea la convivencia; de hecho, al superar este conflicto habremos obtenido un grado interesante de equilibrio. Refiriéndonos a lo que venimos diciendo, tal superación proporcionará al grupo y a sus miembros una mayor posibilidad para mostrar y desarrollar su capacidad creativa; ésta capacidad, insisto, siempre existe, pero en algunos casos queda adormecida o inhibida por la presión que ejercen las situaciones o realidades dimanadas del concepto de autoridad.

En el caso del grupo en cuestión, la presión de los líderes iba siendo superada paulatinamente a medida que el grupo se iba dando cuenta de sus posibilidades de enfrentamiento con ellos (líderes).

En cuanto a la presión que ejercía el monitor, algunos miembros consiguieron dominarla apoyándose en la posibilidad que éste ofrecía de ser tratado como un igual, pero en algunos casos, especialmente en las mujeres, esta superación era muy costosa, y a veces imposible, con lo cual, no sólo su creatividad, sino su misma disposición para la actividad, quedaba anulada.

Se nos plantea con esto uno de los aspectos más importantes de la educación a un nivel profundo, y que, mientras no sea analizado con todas las consecuencias y superado (entrenado), se hará muy difícil cualquier otro tipo de rendimiento posterior. Podemos darnos cuenta de que la creatividad no aflorará hasta que el individuo haya conseguido dominar o superar la presión que los diferentes factores componentes de su personalidad ejercen sobre él.

Cuando en el proceso educativo aparecen educadores sanos y permisivos, la presión del individuo puede ser aliviada y controlada fácilmente por él mismo; cuando, sin embargo, en este proceso educativo aparecen educadores autoritarios, la presión no sólo no se supera, sino que aumenta, recurriendo el educando, en la mayoría de los casos, a unos mecanismos represivos que anularán en buena

lógica la capacidad creativa, y alterando por otro lado la conducta.

Anteriormente, cuando iniciabamos la consideración sobre los condicionantes básicos de éstas experiencias del grupo citamos entre ellos el espacio. Este va a tener una influencia considerable en trabajos de éste tipo, ya que se va a vivir como agobiante y con gestionado, o, por el contrario, abierto y posibilitador.

El grupo pasó por tres espacios distintos con marcadas diferencias entre sí. El primer espacio fué un escenario de teatro; - era un ámbito excesivo e irregular, al no poderse separar el espacio destinado a las butacas y ser excesivamente alto el techo, provocaba ésto en los miembros del grupo un sentimiento como de desam paro que se reflejaba en los trabajos; éstos no ocupaban todo el es pacio, huían siempre de los extremos, en los que se encontraban - como perdidos. Era bastante irregular, pues, por un lado, no era un espacio abierto en el que se pudiera ir y venir, y por otro, no daba la sensación de cerrado.

El segundo espacio podemos decir que era todo lo contrario: una sala reducida y demasiado pequeña, en la cual no había posibilidad de distanciamiento. Parecía como si se ocupase el espacio - vital, ese que cada persona tiene a su alrededor para moverse, para sentirse segura y para vivir. Era bueno para facilitar la rela ción, pues no se podía escapar de ella, ya que la excesiva cercanía de las personas hacía que se produjera sin más; pero era deficiente sin embargo, para el trabajo individual, por la sensación de agobio y reducción que producía, que se hacía aún mayor porque gran parte del tiempo, el grupo trabajaba en un extremo para huir de la cercanía del monitor; de esta cuestión hablaremos cuando tratemos de la utilización del espacio,

El tercer y definitivo espacio era una sala que podía conside rarse como buena en cuanto a su simetría y amplitud y porque permitía desplazamientos así como la relación o el aislamiento. A pe sar de sus buenas características, presentaba una cierta frialdad, por la existencia de tres paredes con ventanas al descubierto; és-

to se palió un poco distribuyendo luces de colores por todo el techo. Había una serie de aparatos, grandes armarios, colchonetas, instrumentos musicales, bancos, que, cuando estaban distribuidos - por todo el espacio, podían dar la sensación de una intrincada selva, lo que hacía posible una infinita experimentación.

Puesto que es en el espacio donde se da el trabajo expresivo, su configuración facilitará o bloqueará la relación, el trabajo y la experimentación; un espacio puede influir negativamente cuando es demasiado grande, pues hace que se pierdan en él las interacciones, se diluyan los gestos, las expresiones y los sonidos, y cuando, podríamos decir, resulta demasiado amplio para llenarlo con el - comportamiento creativo, porque puede llegar a producir un sentimiento de inseguridad (al sentir el individuo que no está recogido por el espacio), y un sentimiento de impotencia (al no sentirse capaz de llenarlo).

En un espacio pequeño, por el contrario, se entremezclan, se amontonan las acciones del grupo, se fuerza la relación y el contacto cuando quizás se necesite lo contrario, o se rechaza, por lo que puede producir situaciones de tensión. Al ser pequeño, nos reduce la posible amplitud de movimientos y desplazamientos que pudiera darse; al tener solo un espacio reducido para ti, constantemente entras en el espacio de los otros, cuestión esta que, al ser forzada puede dar lugar a que se adopten posturas falsas de relación y trabajo en conjunto, o bien produce una tendencia de ataque y agresión, ante la imposibilidad de desenvoltura fácil y libre. El espacio, en fin puede ser motivo también de proyecciones sobre la amplitud o estrechez en las relaciones: justificar nuestras -- idealizaciones sobre la imposibilidad y dificultad de relación en el caso de un espacio demasiado grande, o la falta de amplitud de movimientos creativos y expresivos, si se trata de un espacio demasiado pequeño.

El último espacio en el que trabajamos resultaba adecuado, ya que daba seguridad por sus límites perfectamente conocidos, posibilitaba el aislamiento igual que la amplitud de movimientos y des-

plazamientos, así como las carreras y saltos; y, por otro lado, posibilita la relación y el contacto cuando se presenta como necesidad nacida en cada uno y no provocada forzosamente.

La formación de subgrupos o de grupos pequeños aislados no es favorable para la expresión, ya que o bien se encierran en sí, - aflorando fenómenos narcisistas, o bien surgirán rivalidades entre los subgrupos, entorpeciendo igualmente el trabajo, y quedando - marginados el resto de los componentes, que no entran en estos mecanismos proyectivos; esta tendencia suele darse en espacios excesivamente amplios, en los que deberán reunirse varios subgrupos - para con esta unión darse fuerza y apoyo, o constituirse un grupo único, con la consiguiente congestión, por un lado, y el desaprovechamiento del resto del espacio por otro. También puede ser facilitado esto por espacios excesivamente pequeños que obligan a la - congestión, e impiden la normal expansión y percepción de unos - miembros por otros, produciéndose actitudes destructivas entre sus componentes, o tendencias masoquistas, al tenerse que reducir y comprimir.

En el espacio que actualmente tenemos, existe la posibilidad de una distribución por toda la sala, por lo que la comunicación podrá darse en todos por igual, podrán percibirse y sentirse todos, y los movimientos, cambios y relaciones, nos podrán dar una - idea de la amplitud de relación grupal que favorece el trabajo experimental.

Otro de los condicionantes básicos que establecemos es el - grupo mismo, del que anteriormente hemos hablado algo. El grupo pasa por etapas de absoluta dependencia en las que todos necesitan - que se les diga lo que tienen que hacer; les gustaría que se les - diese una imaginaria fórmula o receta mágica para ser eminentemente creativos; en el fondo, querrían ser arrullados, como niños que son en lo profundo, que sus sentimientos de desvalimiento se transformaran en una sensación de estar arropados y protegidos los unos por los otros, o por el cuidado o atención del monitor o del líder, que anteriormente citábamos como paternalista. Todo esto produce -

una lentitud en el desarrollo grupal, así como de las capacidades de expresividad y creatividad corporal.

El grupo no podrá salir de esta fase de dependencia hasta que disminuyan las defensas y trabas que impiden que aflore fácilmente el inconsciente, que afloren sus aspectos más primarios, cuando la presión interna no cause tanta tensión y descontrol, cuando se logre concienciar cada uno sin idealizaciones de que tiene capacidad de ser expresivo y creativo corporalmente, y cuando logre aceptar y superar que las proyecciones que realiza sobre los demás no son ni más ni menos que su propia realidad.

Otro de los aspectos de este grupo, como de cualquier otro, es que cada miembro representa en sí al grupo; no se puede pensar que ese miembro esté, en un momento dado, comportándose individualmente sino que lo hace representando al grupo; aunque es una unidad individual desde el momento en que está en el grupo, forma con el resto de los componentes una unidad grupal y dinámica. Así se puede concebir al pasivo, al hiperactivo, al masoquista o al narcisista; son fenómenos del grupo que tendrán que ser superados cuando sean negativos, y ampliados y consolidados cuando sean positivos; en esto, tiene un papel importante el monitor, el educador.

El monitor de este grupo tenía una actitud permisiva, reflexiva, racional, e interpretaba y analizaba lo sucedido, con lo cual permitía y posibilitaba que el grupo concienciase sus mecanismos, evidenciase sus aspectos primarios e idealizados, así como sus aspectos objetivos, reales y positivos; en suma, estaba permitiendo que se diese el entrenamiento necesario para el desarrollo de las capacidades profundas del individuo.

De esto podemos establecer que la autoridad o no autoridad - el dirigismo o la falta de él, de un educador, no es cuestión de técnicas y procedimientos, sino la consecuencia de su actitud interna, de que consiga o no nadar entre dos aguas, entre sus propios conflictos y tensiones y los del grupo, de que no se deje dominar excesivamente por sus aspectos primarios, de que tampoco entre en la llamada neurosis de transferencia y de que logre, en fin

informar lo más objetivamente posible, denunciar e interpretar y - orientar a los educandos y a los grupos, con lo que estará haciendo posible que se de la verdadera y profunda educación,

Otro de los aspectos que con el grupo se evidenciaban era la influencia que ejercía su comportamiento como masa. Todos se -- unían e iban de un lado para otro con la intención de darse fuerza, de apoyarse y darse seguridad ante la angustia que suponía la experimentación corporal, ante el hecho de tener que ser cada uno - mismo quien pusiese en funcionamiento su capacidad o el grado de desarrollo de su creatividad corporal. Ante este sentimiento de - inseguridad, miedo e impotencia que suponía el experimentar posibi- lidades consigo mismo y con los demás, se recurría a comportamien- tos en manada, que liberaban de la angustia y la frustración, con el consiguiente empobrecimiento de las posibilidades reales de ren- dimiento tanto individual como grupal.

A lo largo de la consideración de los condicionantes básicos hemos venido mencionando conjuntamente con los demás (autoridad, espacio, grupo), los condicionantes profundos, por lo que no voy ahora a entrar en la exposición de ellos; solo quiero indicar que estos sentimientos de impotencia, inseguridad, aspectos primarios, miedos, proyecciones, identificaciones y demás, van a bloquear de tal forma el desarrollo de las capacidades profundas que, sin la - superación de ellos difícilmente se conseguirá la maduración, el - equilibrio, la adquisición de una estructura corporal y, en suma, - un rendimiento corporal positivo, tanto cualitativa como cuantita- tivamente.

Después de esta consideración sobre los condicionantes bási- cos que van a estar presentes a la hora de realizar un trabajo ex- presivo, tanto motor como verbal, podemos entrar en el desarrollo análisis y descripción de las respuestas.

DESARROLLO Y ANALISIS DE LAS RESPUESTAS.- Comenzaré describiendo la distribución por el espacio y las posiciones iniciales al comen- zar un trabajo. La distribución en el espacio era muy variada en

cuanto a la formación de subgrupos, a la cercanía o alejania de sus miembros. La tónica dominante era guardar un espacio libre -- sin ocupar, alrededor del sitio donde se colocaba el monitor. Se puede entender que huían del monitor, de su presencia y de sus miradas, casi siempre de forma defensiva, nunca agresiva. El grupo se replegaba hasta lugares a los que creía que no llegaba el influjo del monitor; por temor a la crítica, al ridículo, se sentían incapaces de trabajar cerca de él; pensaban que, estando más cerca, podría aquél apreciar mejor su simpleza, descubrir la invalidez e insignificancia de cada uno; sin atreverse a pensar que todo esto no son más que las censuras y críticas que se hacen ellos a sí mismos, que eran los prejuicios, que les dominaban siempre y sobre todo antes de empezar la actividad, que no eran más que las fantasías que proyectaban sobre el monitor, creyendo que era él quien juzgaba y censuraba, sin darse cuenta que era su propio sentimiento de ridículo, de impotencia y de insignificancia, el que hacía alterar su conducta y querer rodearse de un espacio protector ante las posibles incursiones de extraños a su interior.

Casi siempre para comenzar el trabajo la mayoría de los miembros del grupo adoptaban la posición de sentado o tendido. Esto -- indicaba la necesidad de sentir bastante apoyo y de encontrar seguridad antes de comenzar a moverse y experimentar libremente -- con el cuerpo. El tener muchos puntos de apoyo y una base sólida como es el suelo les daba confianza y sensación de protección.

Una de las chicas, ante un trabajo libre, estuvo rodando por los suelos, quejándose y retorciéndose sin poder salir de su situación, hasta que se acercó alguien a ayudarla y pudo por fin superar el estado sado-masoquista en el que se encontraba. Su comentario fue que andaba derrotada, medio muerta, y que la llegada de la otra persona fue su salvación. Era una situación que la destrozaba que la anulaba, y necesitaba de un asidero, de un punto de apoyo para poder superarla y salir de ella. Ese asidero significaba para ella comprensión, aceptación y aprobación a su persona y a ella como mujer, ya que el estado inicial en que se encontraba era de una

absoluta nulidad, menosprecio e impotencia; que no podía superar e so por sí misma debido a que tiene un sentimiento continuo de inferioridad, de que todo lo suyo es insignificante y necesita aprobación previa para poder ser espontánea, y para que afloren los aspectos más íntimos de su personalidad.

Un día estaba prácticamente todo el grupo sin apenas participar en el trabajo; sólo se dedicaban a golpear y destruir. Se unían unos a otros con las manos sobre los hombros y vagaban de un lado a otro; lo derribaban todo a su paso, no hacían más que destruir y destruirse. Mientras tanto, algunos, diferenciando de los de más iban de un lado para otro solos, en continuo movimiento, intentando algo que no fuese destruir. La mayoría se dedicaba a levantar de la inercia a los que permanecían quietos y, con los nuevos refuerzos, volver a romper y destruir. Los comentarios que siguieron fueron: " yo no quería ni compasión ni ayuda, lloraba porque no podía hacer otra cosa ", " yo empecé a moverme buscando a la gente para hacer algo, pero me di cuenta que todo era destrucción, y me aislé ". " Tú eras como un manto protector y lo único que hacías era consolar a alguien para, una vez que se había recuperado, volver a fastidiar y destruir todo ".

" Yo buscaba creación, vida, y sólo encontraba destrucción y pasividad ". " Todo el mundo intentaba destruir lo que no era suyo y aquello que no podía destruir, lo empujaba o cambiaba de sitio "

Podemos ver cómo mientras uno, con ánimo de experimentar y trabajar, tenía una actividad creadora, que le hacía ser vivo y moverse, el resto ante la necesidad de ser geniales, pero sintiéndose impotentes para llegar a ese grado ilusorio de creatividad, utilizan para compensarse un mecanismo masoquista. Ayudan a los demás a levantarse para, cuando comience el trabajo creativo, se reanuda la destrucción de todo aquello que tenga vida.

Ante un trabajo en el que cada uno desde su espacio intentaba relacionarse con los demás, surgió lo siguiente: tras unos minutos de silencio, comenzó a oírse música, y transcurridos unos segundos todos comenzaron a moverse; aportaban gestos, moviéndose por los -

suelos, pero, al entrar en contacto unos con otros la paralización era casi absoluta, se contemplaban ausentes y ya nadie prestaba atención a ningún tipo de sonido. La relación y la aportación y variedad, que en un principio había surgido, se perdió completamente

Comentando lo sucedido se decía " yo me he sentido cohibida, me daba reparo acercarme más, ya que no entendía lo que me quería decir él (un compañero del grupo), pero he tratado de hacer lo - que él hacía y ver si podía comprenderlo; al no ser así, me he disculpado "; otro decía lo siguiente " me di cuenta de que, al tener las maracas, estaba unido a dos compañeros, pero, en el momento en que las dejé, esta unión se perdió; por lo que pude ver que era solo el objeto lo que nos unía ". Esto nos manifiesta la superficialidad de la mayoría de las relaciones, que muchas veces están fundamentadas en realidades externas y no profundas de cada uno, por lo que, al mínimo contratiempo, se rompe el lazo que servía de unión.

En los grupos pasa que, como en la vida misma, a un movimiento regresivo le sigue un resurgimiento y, viceversa: cuando se llega a un punto álgido, se destruye, y se vuelve a comenzar para conseguir nuevas cosas, más profundas y más sólidas; pero casi siem-- el comienzo de una nueva etapa se plantea sobre objetos y realidades externas y superficiales.

En una sesión de trabajo en la que el tema era conseguir relacionarse, cada uno desde su sitio, se intentó que todo el mundo aportase algo y que todo aquello que se realizara pudiera servir para todos. Sucedió lo siguiente: nada más comenzar, todo el mundo se estaba moviendo, unos sentados, otros tendidos y algunos de pie. Una chica que estaba jugando, se dedicaba continuamente a tirar cotra el gong un trozo de madera, aun no surtiendo efecto, continuó ininterrumpidamente golpeándolo y rompiéndolo todo.

Uno en el centro de la sala fué poco a poco formando una fortaleza con los bancos y metió en su interior los timbales, el gong y el plato y se dedicó a tocarlos sin interrupción. Varias chicas, se acercaron y se dedicaron a destruir la fortaleza y a cambiarlo

todo de lugar; el resto permaneció en una esquina, sentados o a -- cuatro patas, bastante inmóviles.

Uno, se agarraba a la espaldera, y andaba y subía por ella, sin separarse en ningún momento; una chica, después de permanecer du-- rante un tiempo junto a un banco, se dedicó a llevarlo de un lado para otro mostrándoselo a los demás.

En los comentarios se dijo: " yo me he identificado con una -- persona ajena al grupo, y por esto me fui a la espaldera como si -- fuese solo a depender de ella; al principio me sentía bien, pero -- más tarde comenzó a invadirme un sentimiento de impotencia e inca-- pacidad, y me separé de ella porque quería ser independiente y li-- bre.

La que estaba jugando no dijo nada; es la única forma de ha-- cerse notar que tiene; simplemente se dedicaba a jugar, porque tie-- ne un miedo atroz a sus aspectos adultos y sexuales, a los que te-- me en el momento de iniciar una relación. Por esto toma la acti-- tud de niña, y se encuentra más segura al desentenderse del aspec-- to que le resulta problemático. El que se dedicaba a reunir banco-- cos y a hacer una fortaleza era el que anteriormente mencionamos -- como sujeto M., que quería tomar el papel de líder; explicaba que su intención era construir una plaza y llenarla de gente, para lo cual tocaba los tambores como señal de llamada.

Las chicas que lo destruían la fortaleza rechazaban la idea -- de que fuese él el que estuviese en el centro y se rodeara de esa muralla. Otra, cuenta, que necesitaba mucho a una persona, por -- lo que cogió el banco como sustitutivo y lo amó tiernamente hasta convertirlo en persona; después lo llevó a enseñárselo a todo el -- mundo para que lo quisieran como ella; no sucedió así y fué recha-- zada y ella misma dejó el banco.

Considero que es bastante explícito lo que cada cual proten-- dió con su actuación. El que estaba en la espaldera se encontraba enamorado de una mujer de su pueblo, y lo que deseaba era estar -- con ella, pero, ante el sentimiento de ternura que le produce el a-- mor, piensa que es signo de debilidad y decide separarse simbólica

mente de ella para sentirse independiente. Lo que sucede es que ante la afloración de sus aspectos que él identifica como femeninos y débiles, los sentimientos de ternura, amor, reprime y rechaza esta parte de si mismo que le problematiza, y se quiere comportar como fuerte, e independiente, aspectos que identifica con su parte masculina.

La mujer que lleva el banco de un lado para otro necesita relación con un hombre, porque se siente sola; pero, ante la posibilidad de escoger a un miembro del grupo para relacionarse, lo que puede suponer un riesgo de aprobación o rechazo, opta por escoger un banco, un objeto, en el que no cabe la posibilidad de rechazo, y vierte en él toda su gran carga afectiva, lo ama; cuando ya lo ha hecho suyo, pretende enseñárselo a los demás para que lo acepten, de manera que, si así sucediese, estarían aprobando su forma de relacionarse, estarían aceptando al objeto como sujeto de relación. No sucede así, y lo rechazan, con la consiguiente frustración; ésta acaba dejándolo y quedándose como al principio, necesitada de relación en la que pueda aflorar y verter toda su afectividad de manera segura, sin que exista la posibilidad de rechazo.

Otro día se trabajó sobre el mundo mineral; uno cuando comenzó a trabajar se colocó de cara a la pared y estuvo todo el tiempo junto a ella, conociéndola palpándola, sintiéndola con todo su ~~cor~~ cuerpo. Más tarde, en el comentario, explicaba que había asimilado la pared de la sala a una montaña, y que para él la montaña, la roca, tiene vida y le habla, piensa que una escalada es una conversación con la roca y manifiesta que, cuando se agarra a ella se ~~se~~ siente seguro y protegido.

Este miembro ha vivido mucho tiempo en el mar y actualmente practica deporte de montaña; y en ese aislamiento parece buscar todo aquello que no suponga relación con las personas; tiene verdaderos problemas de relación y comunicación, y para compensarse erróneamente se aferra a lo inanimado de la roca, a la solidez de la montaña. Cuando agarra una grieta, un saliente, se siente seguro y siente como si fuese la roca la que le diera seguridad, cuando ha

sido él mismo el que ha elegido esa parte de la roca. Como no puede tener esta seguridad con las personas, que pueden descubrirle, no se relaciona con ellas; en el fondo, es él que no siente seguridad en sí mismo, es él quien no quiere aceptar y reconocer aquellos aspectos profundos que le presionan dentro, por eso los rechaza y los esconde en lo más profundo.

Otros tres, se han unido, se han fusionado como si fuesen la misma cosa, y así surge en ellos energía y vida. Es como si hubiese un núcleo central del que parte toda la energía. Ruedan por los suelos sintiéndose como piedras de un río, van adoptando formas variadas, giran y se retuercen, son un todo que se traslada; ha habido simbiosis, imprescindible ésta para que se de relación entre la parte interna y su exteriorización. En ellos sí ha habido experimentación y han utilizado las capacidades de creatividad y expresividad corporal, por lo que han sentido la gran satisfacción de poder ser potentes y creativos.

Otro de los que estaban en la sala, solo se movía cuando le empujaban; caía y rodaba bajo la presiones de otros que estaban a su alrededor, como si fuera una piedra con vida, solo pasaba a la acción cuando los demás le estimulaban y le ponían en funcionamiento. Más tarde dijo que era como una piedra con vida, que solo se movía cuando los demás le empujaban; aunque luego había andado por sí solo. Si volvían a empujarle de nuevo, volvía a caer, por lo que tuvo que pensar por qué causa sólo se movía y caía cuando los demás querían, y se dió cuenta de que, aguantando, podía caer y moverse cuando quería.

El dejarse llevar y arrastrar por la manada es una realidad que muchos han vivido y viven; ser un autómatas, no pensar, no usar las capacidades humanas de elección, decisión e iniciativa hace de la persona una piedra, un objeto que se mueve solo cuando la corriente le lleva, solo cuando hay una fuerza exterior que le estimula. Pararse a pensar y reflexionar sobre esto es lo que puede producir el cambio, lo que puede lograr que sea uno mismo el que decida y tome iniciativas ante las realidades, situaciones o rela-

ciones; ser uno mismo quien use sus capacidades tiene como consecuencia un comportamiento creativo, unas acciones originales y características que resulten agradables y satisfactorias para que la persona se sienta viva y creativa.

Una chica, que, había estado prácticamente inerte, salvo cuando habían ido varios donde ella estaba y la habían movido y llevado de un lado para otro, decía: " al principio, todo en mí era rigidez y quietud, pero, a pesar de que notaba algo que fluía dentro de mí, me refugiaba más aún en la quietud. Cuando ellos vinieron y me sacaron, me sentí muy mal, y, cuando ya estaba fuera moviéndome deseaba volver a la quietud ". Se le pidió que le diese un giro e interpretase lo que había dicho, y contestó en estos términos: - " yo sentí en la inicial rigidez, que me encontraba agusto en la pasividad y la nulidad, y a pesar de todo quería salir de ella -- (era ese algo que sentía dentro de mí), aunque cuando salí quería de nuevo volver a la rigidez ". Se evidencia claramente el empleo de un mecanismo masoquista, que le hace preferir continuar en la pasividad, en la muerte, en la inoperancia, a pesar de tener posibilidades de salir de esa situación.

Hay situaciones depresivas y estados emocionales en los que la carga energética ha llegado al tope y se produce una inversión de ésta, volviéndose esta energía contra nosotros mismos, por lo que permanecemos inoperantes, pasivos, sin vida, aunque en el fondo se quiera superar esto; no hacemos nada, nos encontramos en la impotencia e incapacidad total; normalmente esto se deriva de una situación de dependencia, en la que nunca se ha puesto en juego la capacidad porque nos lo han dado todo hecho.

Otro trabajo se trataba de investigar sobre las posibilidades de la voz mediante la relación y combinación de gestos vocales y movimientos corporales. Uno se dedicó a atacar y gritar a otro que intentaba ayudar a una chica que estaba por los suelos, y también mostró mediante gestos su desagrado por el hecho de que varias mujeres trabajasen con un miembro del grupo.

En la explicación dijo que le fastidiaba que, estando su com-

pañera por los suelos, se dedicasen a arrullarla, porque pensaba - que así no se conseguiría que saliese de su situación. También le molestaba que siempre que trabaja M. hubiese dos o tres chicas a su alrededor.

Se preguntó si alguien podría explicar esto, y se contestó - que, en el fondo, ella lo que quería era que todos los hombres que hay en el grupo fueran para ella, que no estuvieran con otra mujer que no fuese ella.

Una de ellas dijo que lo que le pasaba era que sentía envidia de no poder ser como las demás y hacer lo que todas hacían. En el fondo, lo que le sucede es que se mueve entre una dualidad: por una parte, su gran deseo de ser hombre, lo que le produce un acentuado complejo de castración y, por otra, el querer ser mujer que atraiga para sí a todos los hombres. Se puede decir que lo segundo es utilizado como arma para atraer a los hombres y, una vez que consigue la relación con ellos, poder castrarlos.

Siempre que esta chica entra en relación con un hombre, provoca ella la relación erótica y de contacto, pero una vez que el -- hombre ha respondido en esa relación, ella le castra, dejándole -- plantado y yéndose con otro.

Se explicó que el grupo no existía como tal para la seducción y la satisfacción, sino para el trabajo experimental sobre la expresividad y creatividad corporal. Esto puede causar graves perjuicios en los grupos, ya que, al existir miembros con deseos insanos e insatisfechos, hacen que los grupos no prosperen, que trabajo se trabaje con la consiguiente merma de la creatividad corporal.

En un trabajo que se realizó con los objetos, se intentaba vencer a éstos, sus ángulos, sus formas, tratando de darle vida y complementar así todo aquello que el objeto no posee. En este trabajo hubo actitudes como estas: después de un tiempo de haber comenzado el trabajo, uno estaba en una esquina solo con un timbal, alrededor del cual giraba, adoptaba su forma, lo volvía, lo observaba desde diferentes ángulos, lo abrazaba con las piernas y se -- fusionaba y rodaba con él por los suelos moviéndose de un lado pa-

ra otro. Después de un tiempo dejó el objeto y anduvó por toda la sala intentando reproducir sus formas, sus características, y tratando de dar a conocer lo que había vivido con el objeto. Comentando más tarde lo sucedido, decía que el timbal le intrigaba por sus formas, sus patas pequeñas y su gran volumen, y que después de estar un tiempo con él conociéndolo y sintiéndolo, descubrió, al mirarlo por debajo la estabilidad de sus patas y su ca idad, con lo cual capto el secreto del timbal. Al sentir la gran estabilidad - que éste le comunicaba, comenzó a sentir su propia estabilidad, por lo que se dedicó a comunicarselo mediante sus movimientos, a los demás.

Este individuo es uno de los miembros del grupo que más experimenta, que más afán tiene de lograr trabajos creativos, de buscar posibilidades expresivas y, a pesar de que su gran problema es la soledad, busca continuamente salir de ella mediante el trabajo. Pasa períodos de gran estabilidad y equilibrio, lo que se refleja en - sus trabajos en el grupo; en este caso proyectaba su estabilidad - sobrer el timbal, y una vez que había encontrado objetos para su - proyección, intentaba mediante la realización de las formas del -- timbal, comunicarselo a los demás, con movimientos de los brazos y de todo el cuerpo realizando ámplios círculos; es su propia estabi lidad la que le permite realizar trabajos expresivos y creativos - corporalmente.

Otros se dedicaron a agrupar en el centro de la sala toda clase de objetos, y, a través de ellos, fueron entrando en relación; se los cambiaron, modificaron sus posturas, hasta que uno comenzó a tirarlos, a separarlos y a esparcirlos por toda la sala. Este - decía comentándolo que, al principio, el objeto era el medio de - comunicación con los demás, pero, al ver que todos se encerraban - entre los objetos en el centro de la sala, veía que iban a morir - y a quedar inertes rodeados y aplastados por los objetos, por lo - que se dedicó a destruir todos los que pudo.

El pensaba, y ésto se piensa normalmente, que por un objeto, o por aspectos externos y superficiales, se puede entrar en rela--

ción con otros individuos; efectivamente ésto sucede así, pero, -- una vez que se ha logrado la relación deberá ser seguida y mantenida por nosotros, por nuestras características y por nuestro potencial humano propio, dejando a un lado el objeto o aspecto externo, y entrando en una relación más profunda. Esto no sucede normalmente así ya que, al acabarse la influencia del objeto se suele acabar la relación, pues, por sentimientos de ridículo, de incapacidad, de inutilidad, el individuo piensa que está vacío y que no puede aportar nada o que aquello que tiene no merece la pena sacarlo al exterior porque es nefasto, desestructado, por lo cual aparece la pasividad y la inoperancia; intentamos destruir estos sentimientos y sensaciones de nulidad al romper los objetos; queremos salir de ellos, pero sólo sabemos atacarlos y a redirlos destructivamente.

Los objetos son importantes en tanto que son obras nuestras, y los utilizamos tanto para romper y descargar nuestra agresividad como para verter en ellos nuestra bondad o felicidad. En el fondo y en la superficie, se les odia, se les quiere y se les manipula -- tal como se hace con las personas o con uno mismo. Son importantes, ya que permiten proyectar en ellos aspectos nuestros; de -- aquí que tenga mucha importancia, para el trabajo de expresión corporal la utilización de los objetos, y a éste nivel se podría trabajar en E. Física, ya que existe multitud de ellos (objetos) y su variedad puede presentar un amplio campo de experimentación.

El día en que se trabajó con la vergüenza sucedieron varias cosas bastantes importantes. Varios de ellos estuvieron todo el tiempo realizando movimientos amplísimos y continuados; uno, de pie y totalmente estirado, se arrugaba hacia dentro y cruzaba los brazos, se estiraba y caminaba golpeando el suelo y balanceando los brazos de un lado para otro, luego andaba con los brazos cruzados y el tronco semi-flexionado. Otro, se le acercó, le siguió de espaldas, le tocó y se separó de él, yéndose a una esquina, en la -- que una vez arrodillado se dedicó a realizar giros sobre sus rodillas. El otro saltó hacia arriba y corriendo unos pasos volvió a saltar cayendo con las piernas flexionadas y el tronco encogido.

El que estaba en la esquina, se recorrió toda la sala, saltando y corriendo,

Otro se dedicó a correr y a realizar giros en el aire. Otros dos que se habían unido se dedicaban, uno de ellos a realizar saltos cortos y pequeños, y el otro, saltos amplios estirándose en el aire.

Un miembro fué hacia otro saltando y le acorraló en las espaldas sin dejarle salir, hasta que el otro consiguió salir catapultado. El que se quedó en las espaldas se dedicó a saltar y subir a ellas, hasta que cayó al suelo inerte, uno que se acercó, tirándole de las piernas, consiguió que rodara y volviera a elevarse.

Varios juntos corrieron por la sala, jadeantes emitiendo sonidos prolongados y bruscos.

Al realizar los comentarios, los que habían hecho un trabajo intenso, decían lo siguiente: "yo he sentido vergüenza de mi cuerpo al no ser tan natural como quería, y de mis sentimientos, ya que - cuando iba a expresar algo, me retraía. He sentido vergüenza - - cuando los demás me miraban y parecía como si fuesen a reirse".

Otro dijo: yo he sentido vergüenza al contacto con los demás, y, sobre todo, miedo al juicio ajeno; así, cuando los veía a ellos como jueces, me retraía y me costaba mucho moverme de cara a ellos. Sin embargo, cuando me movía y saltaba, me encontraba seguro, y -- quería decir a los demás lo seguro que yo estaba haciendo lo que -- hacía, y al ver que R. también se movía como yo, me alegre muchísimo. Más tarde me he dado cuenta de que la forma tan exuberante - de moverme ha sido la manera de demostrar a los demás lo que yo -- pensaba y deseaba, en suma, he sentido miedo a que los demás me juzgasen y a que considerasen como inútil lo que hacía. En los momentos en que estaba con él, con R, no tenía vergüenza, y, al ver que nos comunicábamos, setía una alegría enorme".

Otro dijo y experimentó como podía salir de un sitio, de un espacio que estaba cerrado, es decir, su interior, viendo que podía superarlo siempre que se encontraba solo, pero, en cuanto estaban los demás presentes, que podía juzgar, ya no podía superarlo, no -

podía salir de sí. Intentaba perder la vergüenza adoptando posturas falsas, hasta que al final, no pudo más, explotó.

En definitiva, podemos considerar que existieron dos formas de trabajar con la vergüenza; una consistió en evitar la vergüenza en base a la racionalización, lo cual es, en definitiva, un mecanismo de defensa, y la otra fué utilizar aquella energía que produce la vergüenza. Con ambas se sintió la vergüenza como el miedo a que los demás los juzgasen, lo que no es más que el miedo al propio juicio; pero mientras en un caso se intenta superarla, o no tenerla, adoptando posturas falsas y caretas, o racionalizando, lo cual es un error, ya que no se podrá evitar la vergüenza ante ciertas situaciones nuevas; en el otro, se intenta emplear y utilizar lo que produce la vergüenza para intentar comunicar algo y realizar un trabajo creativo. En definitiva lo que nos avergüenza ante las personas y de las personas es lo que nos avergüenza ante nosotros mismos por esto, no se podrá salir de la vergüenza si no se sacan al exterior las causas de ésta.

La educación sería el utilizar aquella energía de sentimientos de emociones, que existe en nuestro interior, y que nos aparecen ante ciertas situaciones. Si permanecen en el interior continuamente, ejercen tal presión que acaban descontrolando al individuo; -- por eso la educación es esencialmente exclaustación, expresión, -- afloración y exteriorización de todo aquello que en nuestro interior existe; al utilizar y emplear esta energía estamos desarrollando -- y poniendo en actividad las capacidades profundas del ser humano.

Otro tema fué España y la elección de cada miembro de una situación o realidad referente a ella; así, se eligieron realidades como Cataluña, la burocracia, la iglesia, la gran ciudad, el hombre del campo etc. y se comenzó a trabajar con gran entusiasmo,

Cataluña nada más comenzar se fué a las espaldas y allí hizo su recinto; se movía sin parar se apoyaba en las espaldas, -- se balanceaba, se sentaba y giraba por los suelos; de vez en cuando salía fuera de su figurado recinto y, tras ligeras intervenciones en lo que sucedía en el exterior, volvía a aislarse y a seguir

en su actividad.

Más tarde, en los comentarios, se dijo que efectivamente, los demás habían sentido a Cataluña distante, como si estuviese encerrada, realizando su actividad sin querer saber lo que ocurría fuera de ella .

La iglesia comenzó tocando el gong, subida encima de un petro intentando llamar la atención, hasta que llegó la juventud y la derribo de donde estaba encaramada. Más tarde fué buscando alguien - que la escuchara, aliándose por fin con la naturaleza (una mujer) y amablemente intentaba ofrecersela al hombre del campo y al hombre de la ciudad. También quiso participar en algo que estaban haciendo Cataluña y la burocracia, pero Cataluña no la dejó; finalmente, se alió con el teatro y ambos acabaron solos en un rincón.

El joven comentó que, como la iglesia no dejaba ninguna libertad, hubo que atarla para que, así, dejara vivir a los demás. Cataluña dejaba pasar por su recinto a la iglesia; pero nadie más - le hizo excesivo caso.

El hombre de mar, pegado a las espalderas , se balanceaba de un lado para otro, permaneciendo solo casi todo el trabajo, excepto cuando estaba borracho; entonces se relacionaba con el hombre de la ciudad para contarle algo; una vez que pasó la borrachera -- volvió a su espaldera.

Comentando más tarde, dijo que efectivamente el hombre de mar está aislado en su mundo, su idioma y su barco; se siente extraño en la ciudad, y solo se relaciona cuando se toma unos vinos. Solo le interesan el mar y su familia, pero, como también le llegan y vive los problemas, siente angustia y se emborracha para olvidar.

El joven, ambulando de un lado para otro, se encontró con la burocracia por la que fué empujado y retirado de sus inmediaciones. Más tarde, se enfrentó con la iglesia y la burocracia agrediéndolas a ambas. Intento llevar la naturaleza al hombre de la ciudad y posteriormente junto con el teatro se dedicaron a ir de un lado para otro por toda la sala.

El hombre del campo, andando en cuclillas , se acercó a la -

iglesia, parandose junto a ella; más tarde, al encontrarse solo, se retorció por los suelos quejandose, hasta que vino la iglesia y le ofreció la naturaleza, con la cual permaneció un tiempo. La naturaleza fué del hombre de la ciudad al hombre del campo; más tarde se quedó este último solo, hasta que recibió la compañía de la mujer, que le cobijo y permaneció a su lado.

Comentando el hombre del campo dijo que se estuvo acordando de un hombre de noventa años que conoció, que subía a mil doscientos metros para cuidar una tierra que no era suya, y se sentía tan -- aplastado que todo le daba igual.

Esto, todo lo expuesto hasta aquí nos puede dar una idea del trabajo que se realizó; hubo más personajes pero considero que es suficiente muestra como para tener una idea del desarrollo del tema España.

Tiene unas posibilidades grandisimas el trabajar a este nivel ya que, en definitiva, cada uno va a expresar y vivir aquello que personalmente siente de las diferentes situaciones y realidades -- tratadas. Esta es una forma de realizar trabajos creativos sobre situaciones reales que, por ser vivenciales, pueden hacer aflorar en cualquier momento las experiencias que sobre ellas se tengan; -- esto es, en definitiva lo que va a posibilitar la comunicación y -- la relación y que se conozcan los individuos y experimenten juntos.

Así, cuando hablamos de imitación, decíamos que para el niño no es en ningún caso una reproducción fiel del modelo, sino que -- es una recreación, una vivencia personal y característica, y por tanto creativa, ya que parte del individuo y la elabora él, es él quien toma la iniciativa, quien tiene un grado propio de experiencia y de conocimiento racional y sensible sobre las situaciones y realidades.

Pensando en ésta como forma de trabajo, podría decirse que -- tiene grandes posibilidades a nivel expresivo, creativo, y que cabe utilizar como tema cualquier realidad vivencial o imaginativa -- existente.

Finalmente, para concluir, voy a describir algunas respuestas

que se dieron cuando se trabajo un tema consistente en localizar - la alegría en diferentes miembros del cuerpo.

Todo el mundo trabajo ampliamente. Al comenzar, se movían los brazos en todos los sentidos, al frente, a atrás, a arriba, realizando círculos; unos, realizaban movimientos de tronco adelante y atrás, o a los lados; otros andaban de un lado para otro realizando giros.

Algunos, desde la posición de tendidos movían las piernas, - flexionandolas, balanceandolas y llevandolas detrás de la cabeza; un chico y una chica agarrados de las manos iban de un lado para - otro realizando pequeños saltitos y flexionando el tronco; se sepa-
raban, él saltaba y corría con los brazos abiertos junto a ella, - que saltaba y corría igualmente.

Uno, moviendo la cabeza y soplando, se acercó mediante saltos a varios que permanecían tendidos y que agarrándose de las manos, intentaban, mediante la flexión del tronco llegar lo más lejos posible.

Dos saltaban igualmente alrededor de unos cuantos que permanecían quietos.

En los comentarios se dijo: uno había vivido la alegría como serenidad, y que todos sus movimientos habían sido ondulantes buscando relación; más tarde cuando la encontró se sentía muy a gusto.

Para otro, los movimientos que le habían producido mayor alegría habían sido aquellos con los que estableció relación de entrega. Decía que se habían movido alrededor de algunos, y que, cuando estos lo habían aceptado y aprobado, su alegría había sido enorme. El dijo "me he dado cuenta que cuando uno se mueve y aporta, se establece fácilmente la relación".

M. dijo que al principio había vivido la alegría sólo e intentando localizarla en muchos miembros, pero más tarde se había - despreocupado, así como de si se relacionaba o no; se encontraba -- bien, y si acaso tropezaba con alguien, entraba en relación, y si no, no le importaba.

Vemos pues que, según las características personales de cada

individuo, se viven los sentimientos, las situaciones de manera diferente; en cada uno aflora algo distinto y peculiar suyo.

Alguien a quien le preocupa excesivamente la paz y el equilibrio interno vive la alegría como su orden interno, su equilibrio y su serenidad.

Otro, preocupado por su soledad y falta de relación, vive como alegría aquellos momentos en los que, a través de sus movimientos, establece comunicación y relación entre él y los demás.

M., preocupado en exceso por su libertad individual, es perfeccionista, hasta el extremo, y trata de ampliar su trabajo sin preocuparse de su relación con los demás.

Así podríamos decir hasta agotar los dos años de experiencia en trabajos realizados por el grupo de expresión corporal, pero - pienso que ésto es suficiente para tomar conciencia de los niveles a los que se trabaja, de las formas, de los temas, y de los aspectos educativos que encierra esta peculiar manera de entender la - E. Física, ateniéndonos a los potenciales que el individuo tiene - de expresividad y creatividad corporal.

Se utiliza el movimiento, el gesto, la voz, los sonidos y el cuerpo para intentar ampliar nuestras posibilidades de relación y comunicación, para intentar hacer consciente toda nuestra interioridad individual, para conseguir un equilibrio y, en suma para que se de la educación en cuanto exclaustración.

UTILIZACION DEL CUERPO.- La actividad sobre la que venimos tratando la expresión corporal, utiliza primordialmente el cuerpo del individuo para poder, mediante él manifestar las capacidades de expresividad y creatividad corporal que todo ser humano posee. Sería - haber llegado a un grado de madurez y equilibrio que el individuo tuviese y mostrase, a través de su cuerpo, una estructura corporal coherente, ya que esto indicaría que tiene integrados toda una serie de factores (anatomo-fisiológico, biomecánicos, sensibles, psicológicos) ue definen la estructura corporal, que es un aspecto - importante de esa otra estructura única que podríamos llamar perso

nalidad.

Vamos, pues, a describir qué utilización en este grupo de - - trabajo se ha hecho del cuerpo como medio para hacer reales las posibilidades de creatividad y expresividad corporal.

Utilización segmentaria.- Puede decirse que se han utilizado todos los segmentos corporales, aunque algunos no minuciosa y profusa-- mente; se ha hecho una excesiva utilización de aquellos miembros - o segmentos más integrados.

Se han utilizado con predominancia absoluta los brazos (ex-- tremidades superiores como segmento único), con ligeras diferencia-- ciones entre brazos, antebrazos, manos y dedos. Los brazos han -- servido para empujar, atraer, presionar, separar, han descrito circulos ámplios y pequeños, vaivenes, se han flexionado, extendido, cruzado, han realizado movimientos continuados, cortos, bruscos, a golpes, intensos y relajados. También se han empleado para adop-- tar posiciones estáticas, o como pilares para caminar.

En segundo lugar en cuanto a frecuencia de utilización están las piernas, igualmente, como extremidades enteras, con ligeras di-- ferencias para los pies. Estas han girado, se han flexionado, es-- tirado, se han impulsado y han trasladado al cuerpo, han servido - para saltar o re tar, se han erguido hacia arriba estando el cuer-- po apoyado por la espalda, han descrito ámplios círculos y corrido a grandes pasos. Han tenido la máxima potencia y la máxima debili-- dad.

El resto podemos considerarlo como en dos grandes bloques, - tronco-cadera y cabeza-cuello; estas partes han sido menos utiliza-- das segmentariamente, ya que, aunque sí se han movido y utilizado, ha sido sobre todo acompañando a movimientos realizados por otros miembros o a movimientos globales de todo el cuerpo.

Las caderas han descrito amplios círculos, han servido de - bisagra para estirar o flexionar el tronco y las piernas, han ser-- vido de apoyo por los glúteos.

El tronco ha rodado por los suelos, se ha arrugado y estirado ha hecho torsiones, vaivenes y circunducciones, ha soportado pesos

y ha servido como base de sustentación.

La cabeza y cuello se han considerado como algo colocado sobre los hombros y que camina junto a ellos; cuando se movía individualmente, giraba, o se flexionaba, servía de apoyo o empujaba.

Utilización global.- Como más se ha utilizado el cuerpo ha sido globalmente, como conjunto, y, casi siempre se terminaba moviendo todo el cuerpo, a pesar de que se proponían trabajos segmentarios.

Parece como si existiera una dificultad de disociar la cabeza de las piernas o del tronco, como si no se sintiese a un segmento como tal, sino que sólo se percibiese el conjunto del cuerpo. Esto es debido a una falta de sensibilidad de los miembros, así como a la excasa conciencia de algunas partes del cuerpo.

El cuerpo ha rodado por los suelos, se ha contorsionado, ha reptado, ha sido un peso que se fundía con el suelo, se ha desplazado y empujado, ha adquirido tensión y relajación. Dentro del uso global, igualmente predominaban ciertos segmentos, los brazos y las piernas (y especialmente los primeros) por ser los que cuentan con una mayor y más variada integración en la estructura corporal.

También y como consecuencia del trabajo global, sucedía que ciertas partes del cuerpo no se sentían, sino que iban como a remolque de las otras; los omoplatos, los hombros, las caderas, la columna, etc.

Dentro de la utilización global, aparecían movimientos típicamente deportivos, aunque con un matiz expresivo; así se hacían giros, volteretas, equilibrios, balanzas, saltos, carreras, movimientos de lanzamientos, caídas, en algunos que trabajaban globalmente existía la imposibilidad de disociar, dentro de ese conjunto un brazo y una pierna, por ejemplo, así como de relacionar unos miembros con otros; el cuerpo parecía un bloque que marchaba todo al unísono. Había dificultad de realizar movimientos distintos con distintos segmentos corporales. Esto era debido a la anterior falta de sensibilización de ciertos miembros, así como a los rechazos que unos miembros ofrecían sobre otros.

Por lo general, el cuerpo buscaba apoyo en el suelo, y así se hacían muchos trabajos tumbados en el suelo, sobre un banco, sentados, a cuatro patas; no queremos inducir a pensar con todo esto que al utilizar el cuerpo globalmente, estuviesen todos los segmentos que lo componen en movimiento, pues, si bien había veces que sucedía así (vibraciones, movimientos en masa, convulsiones), por lo general eran aquellos segmentos más potentes y capaces los que estaban en movimiento (piernas, brazos, tronco).

Dentro también de la utilización global, hubo trabajos que -- fueron realizados con ciertos miembros totalmente paralizados, a veces por impotencia y a veces por experimentación.

Utilización rítmica.- Con una visión del ritmo como la forma en que se produce el movimiento en el tiempo, podemos decir que había una gran cantidad de ritmos diferentes, que daban a los trabajos - una riqueza y variedad importantes.

Las formas en que se producían los movimientos eran muy variadas, por lo que éstas contribuían a aumentar el sentido del ritmo en cada individuo que experimentaba y realizaba multitud de formas de movimiento. Así, los brazos giraban uniformemente o a golpes, o con intervalos periódicos, realizaban movimientos descontrolados en todas direcciones, en los que los hombros, los brazos, los antebrazos y las manos, se movían a diferente ritmo.

En los trabajos por segmentos había ocasiones en que diferentes segmentos se movían a la vez de diferentes formas; por ejemplo uno movía la cabeza arriba y abajo y simultáneamente golpeaba el - suelo con los brazos o saltaba por la sala; pero cuando mejor se - evidenciaba una gran riqueza de ritmos era en los trabajos globales, en los que había ocasiones en que cada segmento realizaba un ritmo diferente.

Si consideramos al grupo como entidad, he de decir que surgieron diferentes tipos de ritmo, las formas de movimiento nunca imaginadas, ya que dieciocho o veinte personas moviéndose, mezclándose y combinándose unos con otros, presenta una imagen fuera de lo común. Por otro lado, a veces se presentaba el monorritmo, o ritmo

obsesivo por la forma repetitiva de realizarse los movimientos. Así, cuando se trabajaba con música, se intentaba no caer en la -- repetición obsesiva que quizás ésta plantease, y, dentro de un ritmo monótono y repetitivo, se intentaba realizar movimientos ricos y variados en ritmo. Se conseguía con este tipo de trabajos que -- el individuo pudiera sentir su ritmo, diferente al que producía la música, con lo que se estaba desarrollando el sentido del ritmo en cada individuo.

Dentro de este monoritmo, caía también a veces el grupo como tal, y sucedía en las ocasiones en que aparecían comportamientos -- sadomasoquistas, o por la realización de movimientos destructivos y erotizados.

También aparecen movimientos típicamente deportivos, aunque -- cada uno vivía el ritmo según el movimiento que realizaba, podía -- sentirlo y vivenciarlo de una manera ampliada y variada porque no se realizaban con una finalidad utilitaria competitiva.

Se planteaba, pues, una visión amplia del ritmo, importante a la hora de la integración de la estructura corporal de cada individuo, presentando así mayores posibilidades de rendimiento a ni--vel creativo y expresivo, por estar más ampliamente desarrollados los factores y elementos que componen la estructura corporal.

Utilización expresiva.- Voy a considerar la utilización expresiva del cuerpo en dos formas diferentes: una, la utilización expresiva que cada individuo hace de su cuerpo, y la otra, la realizada por el cuerpo grupal.

Respecto a la primera, quiero considerar el aspecto, del que -- anteriormente tratamos al comentar la composición del grupo, de -- que, al ser todos estudiantes de Educación Física, deberían tener un alto grado de destrezas, habilidades y riqueza de movimientos.

Efectivamente, tienen un buen desarrollo motor, pero especialmente a nivel mecánico, por el contrario apenas si tienen desarrolladas las destrezas y habilidades a nivel sensible. Esto indica -- que el desarrollo anatomo-fisiológico, biomecánico, biológico, ha alcanzado un grado considerablemente bueno por la práctica, por --

el entrenamiento y el ejercicio continuado, pero que durante este mismo tiempo no ha existido desarrollo de la capacidad sensible -- de aprehensión e integración de estos movimientos a la estructura corporal, con lo cual hay una atrofia de esta capacidad sensible que se pone de manifiesto en los trabajos de expresión corporal.--

No se podría entender que individuos que han realizado seis o siete deportes diferentes, con la cantidad y diversidad de movimientos que estos encierran (baloncesto, fútbol, judo, atletismo, natación, gimnasia, voleibol) no puedan ante un trabajo expresivo realizar mas allá de unos círculos con los brazos, unos giros por el suelo y algún que otro movimiento de piernas. Algunas son expresivamente nulos, y no porque puedan ser más o menos inteligibles sus movimientos, más o menos miméticos, sino porque no pueden moverse con otra finalidad que la utilitaria para un deporte; no realizar un salto si no es para disputar un balón o igualmente sucede con cualquier acción deportiva.

Esto mismo en personas con poco o ningún desarrollo motor, con apenas coordinación dinámica general, con poca agilidad, sería comprensible, pues habría una incapacidad física para hacer un salto, un giro o un desplazamiento. En este caso lo que sucede en ellos es que, al no haber aprehendido sensiblemente sus segmentos, sus movimientos y destrezas, no tienen conciencia de ellos; podría decirse que no pertenecen a su estructura, y, por lo tanto, solo pueden realizarlo mecánicamente ante la situación estimulante condicionante que los requiere, la práctica del deporte en cuestión.

Aparte de esto, existían individuos en continua experimentación expresiva y su realización de movimientos de todo tipo era continuamente enriquecida y ampliada.

En ocasiones se caía en la utilización de movimientos expresivos tópicos como tocarle el rostro a una chica suavemente para expresar ternura y amor, o empujar a otro para rechazarle; estos movimientos no tenían por qué ser olvidados, pero normalmente se tendía a emplear otros diferentes, más expresivos y creativos de estos, situaciones y emociones.

Había individuos en los que la utilización expresiva de su -- cuerpo era predominantemente a base de movimientos cerrados, hacia dentro, reducidos, como si en vez de salir y exclaustrarse, lo que estuvieran intentando fuera enclaustrarse, cerrarse aún más de lo que ya estaban, producir una coraza en derredor para que nada pudiera surgir de su interior. Apenas si utilizaban el espacio y -- cuando lo hacían, más que ir conquistándolo y aprehendiéndolo, iban escapándose de él; como si no quisieran enfrentarse y enfrentar -- sus miembros al espacio. A pesar de tener una potencia, una fuerza y una agilidad bastante considerable, los trabajos de algunos -- daban la impresión de que fuesen personas disminuidas, que lo único que pueden hacer es evitar los roces y enfrentamientos, pasar -- desapercibidas, eran incapaces de mostrar potencia para chocar, salvar obstáculos, enfrentarse o agredir.

En otros era continua la conquista y aprehensión del espacio, se movían hacia arriba, hacia los lados, hacia el centro, corrían por él, saltaban, reptaban, lo penetraban con todos sus segmentos corporales, utilizaban las manos para movimientos suaves y tiernos, o los pies, o la cabeza, movían el rostro, y no había parte de su cuerpo que no se utilizase con finalidades distintas, con significados y sentidos diferentes.

Había miembros que estaban sumidos en la más absoluta dependencia, por lo que su pasividad e inoperancia era grande; a otros, en cambio, los recorría un flujo de energía y de vida capaz de -- producir una exteriorización permanente.

Se vivía en los trabajos gran agresividad y gran ternura, situaciones primarias y situaciones reflexivas; se pasaba por periodos de un gran rendimiento en los que la creatividad se manifestaba ampliamente, y que eran producto de fases de estructuración, equilibrio y superación, o se vivía la mayor pasividad e inercia; en -- estos momentos, la falta de iniciativa, originalidad, creatividad era bien patente, siendo resultado de mecanismos sadomasoquistas, depresivos, neuróticos, consecuencia de sentimientos de incapacidad, impotencia, nulidad, que no podían o no querían ser superados.

En cuanto al cuerpo grupal, he de decir que desde fuera se -- percibe la alegría, euforia, o la tristeza y aburrimiento, la re-- flexión y madurez, así como el infantilismo y el desequilibrio de un cuerpo único del grupo.

A veces unos están totalmente inertes durante toda la sesión y otros trabajan, sin que por esto deje de ser el grupo el que adquiere una forma propia.

Hubo trabajos en los que la mayor parte de los miembros del grupo estaban por los suelos, tendidos, inertes, mientras que había dos o tres miembros que saltaban, iban de un lado para otro y se movían continuamente, representando los deseos del grupo de no sucumbir y ser activo, de estar continuamente experimentando.

También el grupo a veces trabajaba en manada, y como tal deambulaba, estaba falto de originalidad y creatividad, y su comportamiento sado-masoquista era totalmente primario y desestructurado; por el contrario, hubo situaciones de una expresividad y creatividad cuantiosa, momentos en los que el grupo se sentía potente, capaz y con una energía que desbordaba cualquier cauce, había ocasiones en que había necesidad de trabajar, de utilizar todo el cuerpo de experimentar y buscar posibilidades ante nuevos y complejos movimientos.

A veces se ensamblaban unos miembros del grupo con otros, y de la combinación de sus movimientos surgían acciones de una expresividad y creatividad corporal inéditas.

El grupo se abría y todos los movimientos eran amplios y generosos, hacia arriba, hacia fuera, intensos; o por el contrario, se inhibía y todos los movimientos eran pobres, tacaños, cortos y pequeños, como ante una situación de máximo ahorro, en la que apenas si existe actividad.

Ante sentimientos de incapacidad e impotencia, echaban mano en algunas ocasiones de estereotipos, de posturas falsas y pasivas por considerar que no merecía la pena trabajar con ese sentimiento y a veces lo achacaban al tema, o a la música, o a un sin fin de justificaciones con el único afán de desplazar de ellos ese sentimien

to de que eran inútiles y que no valían nada, y aplicárselo al -- tiempo, al tema o a cuestiones externas o a otros componentes.

En situaciones en las que el grupo estaba creativo, aparecían multitud de movimientos, de formas, de combinaciones que indicaban el grado de desarrollo alcanzado aunque no todavía suficientemente consolidado; entonces la utilización del cuerpo era total, no había componente que no acabase extenuado y con un sentimiento de fe licidad y plenitud total por haber sido potente, capaces de expresar, crear, de ser originales, de experimentar.

Utilización respecto a los factores básicos de desarrollo de la E. Física.- Toda esta temática la estamos planteando en función de la Ed. Física, y puesto que, como ya hemos dicho anteriormente, - pensamos que es un entendimiento profundo del ser humano en movi-- miento, y que éste, a través de la E. Física, va a conseguir desa-- rrollar y tener una estructura corporal, fundamental ésta para el logro de la estructura global de un individuo; por todo ello, va-- mos ahora a considerar como están implicados los factores básicos de la E. Física, equilibrio, coordinación, dinámica general, per-- cepción temporal, fuerza, agilidad, en esta actividad de expresión corporal.

Podemos considerar ésta como un entrenamiento continuo que - realiza el ser humano de sus aspectos profundos, biomecánicos, ana-- tomofisiológicos y todos aquellos que se ponen en juego durante el trabajo expresivo. El entrenamiento posibilita el desarrollo, pues-- to que es una activación y puesta en práctica continua.

De los aspectos profundos, considero que no es necesario seña-- lar cuales son los que se ponen en juego, pues venimos hablando de ellos durante toda esta tesina; más bien, vamos a entrar en el aná-- lisis de los aspectos biomecánicos, anatomo-fisiológicos, etc.

Durante los trabajos se ejercitaban los factores de equilibrio tanto por una disminución-aumento de la base de sustentación, como por la variación del centro de gravedad, así como la utilización - de sentidos básicos, como la vista y el tacto.

El cuerpo pasaba por infinidad de posiciones, tanto estáticas

como dinámicas, cambiaban los puntos de apoyo, el centro de gravedad se desplazaba fuera del cuerpo; se utilizaban objetos, bancos, espalderas; se trabajaba unido a uno o a varios miembros con la consiguiente modificación del cuerpo; se saltaba, se corría con el tronco ladeado, torsionado, se reptaba.

A veces, por un sentimiento de vergüenza, el individuo trabajaba con los ojos cerrados, con la consiguiente reducción de estímulos visuales para el trabajo de equilibrio, otras veces se hacía intencionado. También había trabajos en los que se proponía directamente el equilibrio como tema, para sentirlo y vivirlo, otras veces era un aspecto que se trabajaba sin una intención directa.

La coordinación dinámica general se ponía en práctica continuamente, ya que cualquier movimiento que se hiciese, requería de ella, por no ser movimientos automatizados o a nivel reflejo.

El cuerpo producía giros de tronco, de pies, de brazos, y a la vez balanceos de otros segmentos, o saltos, se combinaban y mezclaban torsiones con flexiones; se realizaban movimientos de todos los segmentos, o de parte de ellos, mientras los demás permanecían inmóviles.

Se producían lanzamientos, saltos de piernas con el tronco y brazos, se pasaban objetos, había disputas en las que los brazos o las piernas tanto empujaban como atraían.

Igual podemos decir de la percepción espacio-temporal, que ya comentamos anteriormente cuando hablábamos de la utilización rítmica. Se trataba de vivenciar y sentir cada individuo el ritmo propio, el tiempo en relación con los movimientos que cada segmento producía, o los que varios de ellos producían. Se trataba a veces de sentir el ritmo de un miembro del grupo o de todo el grupo, de que hubiese combinaciones rítmicas, y por tanto temporales, de segmentos y miembros corporales de un mismo individuo, y de varios. Igualmente, se practicaba con los instrumentos y objetos para intentar vivenciar en el tiempo y el espacio la producción de sonidos.

El factor espacial igualmente se ponía en juego, pues todos -

estos movimientos, las combinaciones, las relaciones de ellos y de las demás personas, se producían en el espacio; aunque, como ya dijimos antes, había componentes del grupo que no lo conocían ni exploraban, y cuya estructuración espacial estuvo limitada por eso.

La fuerza, la potencia, se ponían en juego y aparecían en acciones variadas. Había momentos de máxima tensión (isometría) y de máxima relajación. En forcejeos, se necesitaba de una gran potencia, para quitar objetos y personas de encima, para empujar, reducir, inmovilizar.

En sesiones en las que se realizaban saltos de diversas maneras, se corría, se andaba en cuclillas, a veces algunos ponían en juego más potencia y resistencia muscular de la que tenían, por lo que quedaban exhaustos.

Conservar posiciones estáticas, inamovibles, en las que no existía el mínimo gesto, requería una tensión de todos los músculos del cuerpo bastante grande; Así como, en un momento dado, desplegarse era síntoma de una gran capacidad de relajación.

Igual podemos decir de la resistencia, tanto muscular como orgánica. Estar cuarenta o cuarenta y cinco minutos en continua actividad, realizando movimientos de todo el cuerpo, unos intensos, otros suaves, cambiar de posturas, girar por los suelos, correr, saltar, pasar de hacer movimientos lentos, pausados a movimientos bruscos e incontrolados, requiere una resistencia y entrena al cuerpo de forma peculiar, sin querer con ésto decir que se equipararía a la resistencia orgánica o muscular de un determinado entrenamiento específico en atletismo.

Así pues, nos cabe pensar en las múltiples posibilidades que la actividad en sí tiene, ya que el mismo factor de continua experimentación, nos hace pensar en un continuo hacerse, cambiar, combinar, cuantos movimientos y acciones pueda el ser humano ser capaz de realizar.

Hemos de notar una ligera pero sustancial diferencia entre la forma en que se realizan movimientos en la expresión corporal y la manera en que se realizan en la E. Física y los Deportes siendo es

tos (gestos y movimientos) básicos en ambos campos.

En la expresión corporal se dan los movimientos con un sentido de vivenciar, de aprehender, de conocer la forma, el espacio, - el tiempo y el entorno en el que se producen. Viendose ampliada - la capacidad sensible y por tanto la estructuración corporal sensible del individuo.

Utilización de las articulaciones.- En cuanto a las articulaciones corporales, el cuerpo era utilizado de manera que cada segmento o - parte, pudiera disociarse y sentirse como una más, sobre todo en - los trabajos segmentarios, y también como un elemento de unión -- que contribuye a formar un todo flexible y continuo.

Se realizaban movimientos en los que se llegaba al límite de la flexibilidad articular, y en los que el grado de su recorrido - se cubría del todo e incluso se forzaba.

Se propuso un tema pretendiendo que la flexibilidad que poseen las articulaciones se trasladase al cuerpo y que todo fuese - como de goma; igualmente, se trabajó con lo contrario, con la no - existencia de articulaciones, tratando de que el cuerpo se convirtiera en un bloque compacto y rígido, procurando vivenciar tanto - lo uno como lo otro.

Algunos miembros apenas se sentían; las caderas, parecía que estaban como soldadas al tronco y a las piernas, por lo que resultaba, para algunos componentes, muy difícil su utilización.

Se intentaba combinar movimientos articulares en todos los - planos; y se buscaba que esa capacidad articular que tiene el individuo se usase no solo para realizar movimientos tópicos y utilitarios sino también para que fuesen expresivos y creativos. Las articulaciones más sentidas y utilizadas fueron las de las piernas - brazos y cabeza, y, aunque el tronco se movía y giraba, casi siempre se hacía sin vivenciar las articulaciones intervertebrales, -- que tienen un grado de movilidad bastante aceptable para el tronco.

Se realizaron trabajos cuya finalidad era que los movimientos no estuviesen aislados unos de otros, sino que todo tuviese continuidad y que, por ejemplo, a un movimiento de brazos le siguiera -

Esto era característico, de todos los miembros del grupo, e impedía, o al menos no facilitaba la relación espontánea y profunda; producía una contención de caudales de afectividad; al bloquearse el intercambio afectivo, y, por lo tanto, las posibilidades de experimentación que requerían del contacto, se veían limitadas y reprimidas.

Es un dato también característico e importante que, a la hora de entrar en contacto, sólo se hacía con las manos. Las manos eran las que palpaban, las que exploraban nuestro cuerpo o el de los demás; a veces dos cuerpos estaban unidos sin moverse, muy rígidos, siendo las manos las únicas que participaban con el movimiento.

No se usó nunca el pecho, o la espalda, o las piernas y solo esporádicamente la cara.

Podría entenderse esto como una sobrecarga cuyas causas son, tanto el mayor desarrollo táctil y sensible de ciertas partes, como el mayor control racional sobre ellas; es decir, se daba un uso excesivo de los miembros o segmentos corporales más integrados y los que mejor se pueden dirigir, y un escaso empleo del resto de los miembros.

Todo esto se refiere al contacto con las demás personas y con uno mismo; pero, si hablamos de los objetos, pasa otro tanto de lo mismo. Excepto con el suelo, en el que todo el mundo se arrastraba, reptaba y hacía todo tipo de movimientos que podían ser entendidos como contactos, y en los que intervenía todo el cuerpo, con el resto de los objetos, eran solo las manos, las que contactaban.

El mayor contacto existente con el suelo era debido, como ya anteriormente hemos dicho, a la sensación de seguridad y apoyo que daba al proporcionar una gran base de sustentación.

Todo esto nos hace pensar lo limitadas y reducidas que pueden estar las vivencias y sensaciones en cuanto al contacto se refiere, y la visión unidimensional que se formará en el individuo, cuando éste sólo entra en relación de contacto con las demás personas a través de las manos.

una caída al suelo o un salto. En definitiva, se trataba de integrar sensiblemente, de conocer las máximas posibilidades articulares, de recorrido, de combinación; así como sentir el máximo de movimientos en los distintos planos (frontal, horizontal, antero-posterior).

Utilización en relación con otro cuerpo: contacto.- Es éste, un tema, que se planteó y comentó mucho, porque tiene gran importancia en la relación y porque la expresión corporal, que utiliza el cuerpo y el movimiento, debe plantearlo y tratar de superarlo.

Cuando no se ha superado el problema del contacto y ésta desequilibra al individuo, siempre que aparece o se plantea surgen todas las inhibiciones, miedos y vivencias negativas que impiden un comportamiento normal y natural; y, por el contrario, cuando éste se ha superado y no es causa de conflicto e inhibición, se puede percibir como la existencia de contacto entre las personas permite fácilmente el intercambio afectivo y cómo utiliza un lenguaje corporal que es más adecuado y natural para expresar ciertos sentimientos que el lenguaje verbal.

Se observó en temas de exploración corporal del individuo consigo mismo, cómo éste va poco a poco con sus manos conociendo su cara, su cabeza, su cuello, su tronco, y cómo, al llegar a la pelvis se desvía lateralmente y pasa por las caderas, siguiendo por los muslos hasta los pies. Es como si aquellas zonas erógenas sobre las que más aspectos morales se han proyectado, no existieran. Esto se amplía cuando se trata de conocer y explorar a otra persona. Creo recordar que en ningún caso hubo exploración hombre-hombre y mujer-mujer. Se dividieron en grupos, parejas, tríos, en los que había mujeres y hombres. En esta experiencia las zonas o partes ignoradas aumentaron y ya no era sólo la zona pélvica, sino el pecho en las mujeres, el vientre, los glúteos, las nalgas; la exploración se realizaba suavemente, como si el hacer presión, agarrar, empujar, pellizcar, frotar, no fuesen contactos, asimilando todo esto a los aspectos tabú que convencionalmente están aceptados como negativos y prohibidos.

Utilización en la relación con el cuerpo grupal.- Se puede decir que, al igual que en el cuerpo del individuo se dan multitud de proyecciones rechazos de unos miembros respecto a otros, selecciones de ciertas partes más útiles o con un desarrollo más perfecto, sobre cargas en miembros más capaces y potentes, del mismo modo ocurría en la relación con el cuerpo grupal; había proyecciones y rechazos entre unos componentes y otros, se seleccionaban entre ellos, y, casi siempre que se proponían temas de contacto, se agrupaban los mismos, se buscaban los preferidos, bien por compensación o bien por identificación.

Entre los componentes que había mayor relación no existían grandes dificultades a la hora de entrar en contacto, y éste se superaba fácilmente, aunque con las peculiaridades antes mencionadas; por el contrario, apenas si se daba contacto entre otros miembros diferentes; y, si por casualidad tenían que relacionarse miembros dispares, su relación era breve, y rápidamente se buscaba el agrupamiento de un mayor número de individuos en el que se pudiera diluir el contacto no gratificante, reanudándose éste con aquellos miembros preferidos.

Otra de las características que presentaba la relación de contacto entre el cuerpo grupal era la siguiente: mientras en el contacto entre parejas existía la retracción, la superficialidad y la inhibición, en el contacto grupal desaparecía en cierta manera todo esto, y los cuerpos se entremezclaban, rodaban unos sobre otros se amontonaban, y ya no eran sólo las manos las que participaban; esto podría deberse a que en el contacto grupal se desidentificaba y quedaba en el anonimato el cuerpo individual, y, como consecuencia, desaparecían en parte las inhibiciones que en el contacto individual existían.

Por otro lado, cuando se daba el contacto en el grupo, igualmente actuaban, sobre todo, aquellos segmentos corporales que eran más utilizados en el trabajo segmentario, los brazos; eran éstos los que servían para formar con los componentes una especie de círculo con las cabezas juntas que se trasladaba de un lado para otro.

A veces, con las manos sobre los hombros o por la cintura, se agrupaban todos de pié y formaban un bloque que marchaba por toda la sala, se sentaban y realizaban balanceos de tronco y así permanecían durante bastante tiempo.

Este tipo de comportamiento grupal en manada se daba en las ocasiones que afloraban aspectos neuróticos y destructivos, y necesitaban de la participación y apoyo de todos los componentes del grupo para sentirse fuertes y potentes.

SOBRE LOS ESTIMULOS.- Vamos a considerar los estímulos bajo dos perspectivas diferentes. Una, los estímulos que podríamos decir que residen en el interior del individuo y parten de él, y otra, los estímulos que se encuentran en el exterior y que de alguna manera van a influir, tanto unos como otros, en el desarrollo del trabajo expresivo.

De los primeros ya hemos hablado a lo largo de este trabajo, por lo que aquí sólo nos queda decir, de manera más escueta, cuáles son y cómo aparecerán como consecuencia de la relación directa entre la presión interior del individuo y las posibilidades de éste de controlar y aliviar dicha presión mediante una actividad determinada.

Así, ante los impulsos primarios, emociones y sentimientos se produce en nosotros una presión interior, y tenemos la posibilidad de controlar esa presión por una acciones o comportamientos variados. Al surgir los estímulos, nos predispondrán para dicho proceso (control) mediante la realización, por ejemplo, en este caso de la actividad de expresión corporal.

Encontramos como estímulos los deseos de experimentación, de poner en juego y desarrollar sus capacidades como creatividad, sensibilidad, las necesidades particulares de relación, de dependencia, de libertad; la actividad de educadores de los miembros de este grupo les lleva a intentar que el individuo logre, mediante la Educación Física, un desarrollo más allá de los aspectos motores, biomecánicos o anatomofisiológicos.

Todo este conglomerado de elementos diversos, con distinta - intensidad, amplitud, y características en cada miembro del grupo - es lo que podrá ser considerado como estímulos internos, que van a estar presentes en los trabajos y influirán en el conocimiento sen-sible y racional en la e structuración y concienciación de cada individuo, así como en su capacidad de expresividad y creatividad.

Podemos situar los estímulos externos dentro del contexto - donde se produce el trabajo y serán todos aquellos objetos, elementos y realidades que componen la sala o espacio de expresión - corporal.

Esta sala, reúne una buenas cualidades para este tipo de trabajo, aunque da la impresión de cierta frialdad por tener excesivas ventanas al descubierto, lo que a veces ha influido en el grupo durante los trabajos. Aparte de esto, presenta una serie de objetos, como armarios cuadrados, banco trampolines, un caballo, un - potro unplinto, unas espalderas y una pared con espejos, que, aunque en principio tenían otra finalidad (clases de danza y de preparación física), se comenzaron a utilizar como unos objetos más y de otra forma, dentro de las sesiones de trabajo.

Existen otros objetos utilizables específicamente para esta - actividad; un piano y todo tipo de aparatos musicales, (bongos, - tambores, xilófonos etc.), así como un equipo de tocadiscos-magnetófono que contribuye a proporcionar los estímulos sonoros que se empleaban en los trabajos.

No voy a entrar en la consideración de factores como frecuencia, intensidad, número, cambio, de los estímulos, sino simplemente en la descripción de algunos de ellos y su relación con los trabajos.

Los estímulos sonoros estaban presentes en todos los trabajos tanto los producidos por la voz del individuo, como aquellos procedentes de instrumentos musicales.

Se proponían trabajos en los que los estímulos sonoros formaban parte principal del tema; por ejemplo, se trataba de reaccionar a diferentes timbres, o a todos los que se producían; esto provoca

caba un intenso trabajo de reacción, pues éstos se producían con mucha diversidad en el tiempo y en el espacio, con diferentes intensidades y alturas dando como resultado la aparición múltiples y variadas respuestas. Otras veces se trataba de trabajar con ritmos de nuestro movimiento corporal, diferentes a los producidos por los instrumentos o discos escuchados.

En ocasiones se utilizaba el silencio como estímulo para el trabajo por posibilitar una mayor concentración y reflexión. Se organizaban subgrupos que se repartían algunos instrumentos con la finalidad de provocar en los demás compañeros respuestas corporales a los timbres y estímulos sonoros.

Se hacían creaciones sonoras colectivas, en las que se experimentaba con los sonidos, con su variedad, con sus formas y combinaciones sonoras de todo aquello que pueda emitir algún tipo de sonido, como el suelo, los objetos, la voz, el cuerpo, la pared.

En suma, los estímulos sonoros contribuían a dar riqueza a los trabajos e influían positivamente en la experimentación; eran un medio más con el que se podía poner en práctica las capacidades profundas a las que venimos aludiendo; son un complemento del lenguaje corporal, y, por tanto, un medio positivo a emplear dentro de la educación, ya que el ser humano tiene grandes posibilidades sonoras que pueden verse ampliadas y completadas con cuantas ofrecen los objetos e instrumentos musicales.

CODIFICACION TEORICA DE RESULTADOS.- Voy a intentar hacer una síntesis o codificación teórica lo más exacta posible de los resultados. Se podrían considerar como resultados prácticos los mismos trabajos en sí, y a nivel individual, el hecho de que cada uno participe, aporte, y pueda en su medida realizar cualquier tipo de actividad que, por su naturaleza educativa, necesite de una estructuración, de un equilibrio y de un desarrollo de las capacidades profundas de la personalidad.

Podemos decir que individualmente se ha conseguido un mayor equilibrio, aunque con diferente nivel, según cada individuo, por

las vivencias de un entorno permisivo relacionadas con las experiencias de expresión corporal. Este entorno posibilita y permite que la presión interna que en cada individuo existe, aflore y se haga consciente, con el consiguiente alivio y control de ella, y consiguiéndose así cierto equilibrio interior, que se verá positivamente favorecido por la permisividad y equilibrio del entorno en que se dan este tipo de vivencias.

Se ha conseguido hacer real y plasmar mediante el trabajo la posibilidad de que el grupo logre situaciones de creación colectiva. Solamente cuando el grupo vivía en algún momento situaciones neuróticas, quedaba en entredicho su creatividad .

A nivel racional, se ha conseguido la posibilidad de un análisis por cada individuo, de su conducta a partir de los aspectos profundos, con las consiguientes diferencias que en cada miembro del grupo determinaban sus características propias, esto supone que se pueden entender los mecanismos individuales y grupales, las proyecciones, identificaciones que se dan entre las personas, la utilización y manipulación que se ejerce sobre objetos, personas o situaciones, que se pueden evidenciar la realidad existencial del ser humano, y que, los participantes en este trabajo a la hora de realizar la práctica educativa, van a tener la posibilidad de ser educadores objetivos, formados y con una personalidad con un buen grado de desarrollo.

Quiere esto decir que se ha conseguido el trabajo de todos como grupo, la aportación múltiples, cierto grado de independencia, y que se han superado en cierta medida el parasitismo, la pasividad y la dependencia. Se ha conseguido que los miembros del grupo utilicen su cuerpo de manera diferente y con un sentido nuevo y más amplio, a como comunmente lo hacen y que amplíen su estructura corporal con un desarrollo sensible.

Podemos citar, a modo de logros individuales que ciertos miembros han conseguido expresar a veces clara y naturalmente sus sentimientos, sus emociones, y problemas que les causan trastornos; especialmente las chicas, que han sido siempre las más retraídas.

También ha sido un gran logro la experimentación de toda una serie de vivencias que serían posteriormente fuente para el aprendizaje. En fin, que en la relación entorno-grupo de individuos, - se han experimentado los medios para ampliar las posibilidades de interacción entre ambos, y, con lo que, como consecuencia, se favorecerá el desarrollo de los aspectos profundos por medio de la educación como exclaustración.

POSIBILIDADES DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD CORPORAL A
=====

UN NIVEL EXPRESIVO EN LA EDUCACION FISICA
=====

POSIBILIDADES DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD CORPORAL A UN NIVEL EXPRESIVO EN LA EDUCACION FISICA.

El sujeto activo y único de la educación como venimos diciendo a lo largo de todo el trabajo, es el ser humano como realidad global como una unidad irreducible en partes, como una estructura compleja y general. Aunque el individuo es una entidad de este tipo, -- una unidad con carácter propio que hemos de contemplar como tal -- unidad y no como la suma o asociación de varias partes, podemos -- considerar separadamente diferentes aspectos de esa estructura compleja y general, uno de los cuales es la estructura corporal. Es ésta la que vamos a intentar analizar más directamente, por ser la que de manera especial nos atañe en la E. Física como ciencia que se preocupa del individuo.

La Educación Física utiliza el movimiento corporal en todas sus dimensiones para intentar desarrollar una estructura corporal coherente, que repercutirá en una mayor coherencia de la estructura general del ser humano.

Como la educación es un progresivo desarrollo del individuo para conseguir madurez, equilibrio, una estructura coherente, quiero fundamentarme firmemente en una expresión sobre educación que define todo nuestro planteamiento educativo y que en E. Física toma matices muy importantes por el mismo significado del término: "La educación no es más que un proceso progresivo de exclaustación"(1).

Considero que puede entenderse el término exclaustación bajo dos vertientes diferentes; una, como salida del claustro externo o entorno que rodea al individuo, y la otra, como salida del claustro que posee en su interior el mismo individuo.

El primer sentido de exclaustación puede considerarse ya en la salida del claustro materno, siendo ésta con todo el conflicto que causa en el niño la primera de una serie de exclaustaciones que progresivamente se producirían: las salidas del claustro familiar, escolar, regional, social, con los conflictos que supone su-

perar cada uno de estos niveles de claustro o entorno para pasar a otros cada vez más amplios.

Cabría asimilar el claustro a un lugar de dependencia, por lo que la progresiva exclaustración, supondría el conflicto de desligamiento con los diferentes ambientes o claustros que nos rodean y en las que nos desarrollamos.

Igualmente, la exclaustración de nuestro mundo interior supondría un acto de desligamiento respecto a la presión de nuestros aspectos profundos y primarios, de los que en cierta forma dependemos; la exclaustración sería el control y alivio por nosotros mismos de esa presión que nos desequilibra..

En última instancia, el término exclaustración lo entendemos como una especie de superación de aquello que nos impide desarrollamos y ser autónomos, tanto en lo que se refiere a nuestra exclaustración respecto al entorno (a aspectos o factores del entorno que, por su presión e influencia, nos dificultan el proceso que nos lleva a la consecución de la autonomía) como nuestra propia exclaustración interior (de esa parte instintiva primaria que, por -- sus constantes presiones, nos dificulta la marcha normal del desarrollo de la personalidad).

También habría que entender, en último término, que se trata no sólo de la superación de estos factores o aspectos que nos oprimen, sino de la posibilidad de exteriorización de esta superación, logrando entonces la posibilidad de expresión.

Para que este proceso de exclaustración fuese total, tendría que darse esa doble trayectoria de salida y entrada que supondría, por un lado, ser capaz de lograr ser autónomo; salir de las redes que nos contienen, que nos impiden la actividad normal, y, por -- otro lado, poder penetrar después en ellos y vivirlos de forma objetiva; igualmente ocurriría con los aspectos internos, que son -- realidades que no van a desaparecer de nosotros, y que, por lo tanto, estarán siempre ahí comprimiendonos, presionandonos, por lo -- que la exclaustración no estaría sólo en salir de ellos, sino en -- volver a ellos más tarde sin que nos opriman, desequilibren y de--

seestructuren, siendo este índice de madurez, el umbral de la verdadera libertad.

Con la exclaustración de todo lo que en el interior del individuo existe, aparecerían toda una serie de características, capacidades, impulsos con los que habría que trabajar, para desarrollarlos, modificarlos, o ampliarlos y obtener con ello un ser humano en continua evolución, aprendizaje, maduración, concienciación estructuración.

Volviendo a lo anteriormente reseñado sobre la estructura corporal y su tratamiento en la E. Física, hemos de decir que la estructuración corporal es una cuestión de desarrollo cuya finalidad reside en la incorporación al yo de los factores que definen al yo corporal.

Por tanto, y como estamos tratando de la creatividad corporal podemos establecer que ésta es consecuencia del grado de estructuración corporal, componente a su vez de la estructura general del ser humano.

Los factores que definen al yo corporal son de diversas naturalezas.

En primer lugar, Biofísicos; en estos podemos distinguir claramente la parte fisiológica y la parte anatómica, aunque ambas están intimamente relacionadas. En la parte fisiológica van a intervenir las células y todas sus reacciones químicas, la transmisión de los impulsos nerviosos, la contracción muscular y todas aquellas funciones de cuantos órganos, tejidos, aparatos y sistemas contribuyen a mantener constantes las condiciones homeostáticas para que un organismo funcione adecuadamente. Así tenemos el sistema cardiocirculatorio, el sistema nervioso central, el aparato digestivo y otros.

En la parte anatómica van a intervenir la forma, disposición, origen e inserción y grado de desarrollo de los huesos, músculos, tendones, ligamentos, nervios y aparatos que existen en el individuo y que, junto con la parte fisiológica, forman la estructura biofísica del ser humano.

El adecuado funcionamiento y desarrollo de los factores biofísicos va a ser pieza importante en la coherencia de la estructura corporal, pues una anomalía o deficiencia de estos factores modificaran esta estructura, produciendo con la intervención e incorporación de los demás factores una estructura diferente. Por ejemplo, la estructura corporal de un minusvalido no será nunca igual que la de un individuo con leucemia o con insuficiencia renal, o con una aritmia cardiaca o que la estructura corporal de un individuo normal.

Por otro lado, están los factores Biomecánicos. Son los que se refieren a la capacidad motriz de todos los segmentos y cadenas cinéticas del individuo, y que, por un desarrollo adecuado de la agilidad, potencia, fuerza, flexibilidad, permiten al individuo -- realizar saltos, carreras, lanzamientos o cualquier tipo de movimientos; estos factores tienen un valor positivo y distinto en cada individuo; así por ejemplo, no será nunca igual la velocidad -- que adquiriera un sujeto con una determinada potencia muscular (saltador, etc) que la que pueda lograr otro que apenas ha desarrollado la potencia pero sí la resistencia (un marathoniaco, un nadador).

Entraría dentro de los factores biomecánicos, un desarrollo -- óptimo de los segmentos y palancas óseas, de las articulaciones -- con un amplio ángulo de recorrido, que permitiría al individuo realizar cualquier acción que entrase dentro de su capacidad.

Los elementos Biológicos son unos factores de una naturaleza biológica determinados y definidos por razones de utilidad y supervivencia.

Si nos remontamos a etapas primitivas del hombre, nos damos cuenta de que predominaban en su desarrollo y actividad especialmente los miembros corporales con determinados movimientos puramente utilitarios y de supervivencia: correr era necesario para cazar o huir de un enemigo, saltar, para salvar obstáculos o para realizar danzas, de cuyo contenido dependían las cosechas o la victoria en la guerra.

Podemos ver cómo, en el recién nacido, se da un movimiento de

succión, con una especial colocación de los labios y la lengua, - cuya finalidad es la de la supervivencia; cómo, más tarde, se van desarrollando movimientos estrictamente utilitarios (llevarse la - comida a la boca, coger, arrastrarse, andar a cuatro patas) que de - terminan incluso por el desarrollo filogenético de la raza, que - ciertos miembros estén dispuestos de determinada forma para que se puedan utilizar convenientemente: las piernas y la columna para ca - minar erguido, la mayor solidez en las vértebras lumbares, por ser las que más cargas soportan, la oposición del dedo pulgar en las - manos, para funciones prensiles, etc. Así pues, los factores de - naturaleza biológica, en cuanto a utilidad y supervivencia, van a estar presentes en la estructura corporal de tal manera que su e - carencia afectaría en la misma medida que la inexistencia de los - demás factores, y por tanto como se ven afectadas las posibilida - des tanto para la acción como para la aprehen ión del entorno por medio de esta acción. Es fácil comprender cómo, por ejemplo, una persona con un pie equino no podrá desarrollar una marcha o una ca - rrera como una persona con el pie normal.

En cuanto a los factores Psicológicos, su actividad va a es - tar determinada por dos exigencias o necesidades fundamentales: la identificación y la proyección.

El niño, con su desarrollo, va, poco a poco, relacionandose y entrando en contacto con unas realidades, con las cuales necesita identificarse para así ir ampliando su conocimiento y visión del - entorno. Este proceso de identificación comenzará a darse pasados los primeros meses, en los que la actividad del niño sólo está de - terminada por la supervivencia; a partir de entonces, empieza poco a poco a identificar o relacionar realidades del entorno con seg - mentos o partes de su cuerpo que él va conociendo poco a poco. - Con esta identificación que el niño hace del entorno comienza los - primeros contactos de este con el exterior, aunque si bien estos - primeros serán vividos junto a la madre y ambiente familiar.

Así, identificará situaciones placenteras con la boca que chu - pa y que logra reducir una necesidad, asimilará la seguridad con -

La aprehensión que realizamos de nuestros segmentos corporales va a estar mediatizada por la experiencia vivencial que tengamos de ellos, de manera que si nuestra experiencia de ciertos miembros es positiva, la integración y asimilación será positiva y con posibilidades de ampliarse; si no tenemos experiencia vivencial de ciertas partes, como por ejemplo las caderas, éstas no serán integradas; por otra parte aquellas experiencias que tengamos de segmentos como no satisfactorios, como negativos, como inútiles, se incorporarán igualmente con posibilidades de reducirse aun más -- por mecanismos represivos.

Finalmente, los factores Expresivos, es decir aquellos que nos permitirían la comunicación con otras personas. Como medio -- más importante de expresión, poseemos el lenguaje oral, institucionalizado culturalmente; pero poseemos también otro, que está menos desarrollado y que sólo usamos convencionalmente: el lenguaje corporal.

De hecho, antes de emplear el lenguaje oral el niño emplea el lenguaje corporal para expresarse, y entiende a los demás por los gestos y movimientos que realizan. El niño llora para llamar a sus padres, para expresar desazon, insatisfacción o malestar, patalla cuando no quiere algo o no está conforme con algo; más tarde sucede que, cuando comienza el lenguaje oral a aparecer, el corporal, anterior, entra en desuso; esto ocurre bien por la mayor comprensibilidad y posibilidad de entendimiento con los adultos a través del lenguaje oral, que es la forma convencionalmente empleada para comunicarse, o bien por la influencia que ejercen estos al increparle e exigirle al niño que hable, en tantas ocasiones, que explique verbalmente lo que siente sin atender a ese otro lenguaje corporal que, seguramente, utiliza expresiones y gestos bastante -- explícitos y quizás más elocuentes.

Así pues, dentro de la estructura corporal, estos factores de naturaleza expresiva cuentan con unos medios de expresión como -- los miembros y segmentos corporales, que tienen posibilidad de realizar multitud de movimientos para permitir la comunicación entre

los brazos protectores de la madre; sus manos, capaces de hacer fuerza y agarrar, los relacionará con situaciones tensas; sus órganos excretorios con realidades de limpieza. Poco a poco estas identificaciones con los miembros irán siendo más amplias y más numerosas dependiendo su variedad y riqueza de posibilidades de expresión, de que tales identificaciones hayan recaído sobre un mayor o menor número de éstos.

En los brazos, por ejemplo, se han dado más identificaciones que las caderas o en los hombros; por otro lado el individuo proyectará sobre ciertas partes a miembros corporales su realidad interior, sus vivencias, sus sentimientos, sus impulsos, pues necesita de una corriente en ambos sentidos (interior-exterior, exterior-interior) para un desarrollo normal. Así vivirá en ciertos miembros, por ejemplo, la prohibición o rechazo, la aprobación, y por esto más tarde proyectará sobre ellos tanto los aspectos y fantasías negativas como las positivas.

Sobre sus manos, que le sirven para agarrar, sobre sus brazos que utiliza para hacer fuerza, o sobre sus piernas, que le sostienen, proyectará aspectos de capacidad y potencia de realización, o de incapacidad e impotencia; sobre el rostro, aspectos de soledad, amor, alegría, que serán otras tantas vivencias proyectivas; y así se irán conformando los factores de naturaleza psicológica con los diferentes segmentos corporales.

En cuanto a los factores Sensibles, entendemos por sensibilidad "la capacidad de sentir, vivir y aprehender todo lo que nos rodea, y a nosotros mismos, ampliando el entorno, no sólo en la incorporación consciente de realidades múltiples, sino en la múltiple variedad cualitativa de la realidad que está a nuestro alrededor y, por tanto, de nuestra propia realidad" (2).

Vamos, pues, a vivir el entorno en gran medida por nuestros miembros, y la permisividad o imposición de éste, de alguna manera va a ser permisiva o impositiva a ciertos movimientos y acciones realizadas por nuestro cuerpo o por algunas partes concretas de él, piernas, boca, manos.

las personas.

Definidos, pues, los factores que integran y componen la estructura del yo corporal, veamos cómo se puede dar su desarrollo.

Antes hemos de decir que los diferentes segmentos corporales difieren unos de otros notablemente por tener características propias de forma, funcionamiento y capacidad; así por ejemplo hay notables diferencias en esto entre la cabeza y la mano, o entre los músculos de la planta del pie y los de los muslos, entre la articulación del codo y la de la cadera,

A nivel motor, mecánico, también poseen los diferentes segmentos unas manifestaciones particulares; por ejemplo, un brazo sólo tiene posibilidad de flexión-extensión por el codo, mientras que los hombros o los pies tienen otros movimientos diferentes; una flexión de piernas tendrá más fuerza o potencia que una flexión de cuello. Estas diferencias de los miembros entre sí dará como resultado, junto con las vivencias, una diferente sensibilidad segmentaria de ellos, y, por consiguiente, una limitación o ampliación de sus posibilidades expresivas, incluso de sus posibilidades de movimientos; pero las posibilidades de forma, capacidad, manifestación, no nos pueden hacer pensar que los segmentos viven aislados y como en compartimentos estancos, sino que se relacionan entre sí y con las realidades externas.

En la relación entre los miembros se dan todos los aspectos que se pueden encontrar en la relación entre personas.

Unos miembros con otros se compensan; así, ante un salto potente con las piernas, los brazos se elevan y se separan para ayudar y equilibrar; ante un trabajo de fuerza con los brazos, el más fuerte, bien el derecho o bien el izquierdo, asumirá parte de la carga que le corresponde al otro; para realizar movimientos suaves tiernos, delicados, los brazos rechazan a las piernas, por ser éstas mucho más bruscas y torpes de movimiento; incluso podríamos decir que, por los factores de heterosexualidad que el individuo tiene, algunos miembros cumplen el papel femenino, y otros, el masculino; se da la cooperación de todos ellos ante una situación de --

tensión y de fuerza , pudiendo comprobarse cómo, ante un ataque — agresivo, no hay miembro que permanezca inhibido o desinteresado.—

La relación de los miembros con nuestro enfrentamiento a las realidades de nuestro entorno es bien patente en el uso que de --- aquellas hacemos en tantas situaciones de la vida cotidiana; en el encuentro con ciertas personas, los brazos colaboran en la aceptación o rechazo de ella con unos movimientos peculiares e incluso — la cabeza hace ligeros movimientos; ante ciertos objetos de valor e interés, serán los brazos los que exploren y busquen; por el contrario, ante otros que sean negativos e inútiles, serán las piernas las que lo rechacen, pateen, pisen o alejen de nosotros; según el grado de utilidad que hayan alcanzado algunos miembros, participarán en trabajos y acciones laboriosas o, por el contrario, en — otras nimias e insignificantes.

Así pues, tenemos que todos los segmentos corporales participan de los factores antes aludidos (físicos, biomecánicos, sensibles) a la hora de su incorporación al yo corporal; y es necesaria la presencia y desarrollo amplio de todos ellos para que la estructura corporal goce de un equilibrio y una coherencia mínima, y, — para que posteriormente el individuo logre una mayor solidez y madurez de la estructura corporal; siendo imprescindible los factores psicológicos, y expresivos, que no van a estar limitados por — los aspectos mecánicos, mientras que éstos, los aspectos mecánicos biofísicos, sí lo estarán por la ausencia de los aspectos sensibles.

Así, un alto grado de sensibilidad de los miembros, de todos ellos, dará al individuo un alto grado, igualmente, de expresividad; ya que le dará mayor número de posibilidades de relacionarse con el entorno, con las demás personas; y si no tiene sensibilidad de las piernas, pongamos por caso, difícilmente se va a poder expresar algo con ellas, ni lograr con ellas algo que no sea los movimientos mecánicos como correr, saltar, andar.

Como ya explicábamos en la descripción del trabajo de un grupo de expresión corporal, algunos miembros tienen un magnífico gra

do de desarrollo de los factores biofísicos y biomecánicos y no de los sensibles y expresivos, por lo que, a pesar de practicar siete u ocho deportes, no son capaces de utilizar sus segmentos con -- otros fines; no pueden relacionarse expresivamente con las piernas, ni localizar un sentimiento en los hombros, sin embargo, los aspectos sensibles y expresivos, en suma los aspectos profundos del ser humano van a tener mayor importancia a la hora de incorporar los - segmentos corporales a la estructura corporal.

El desarrollo de los factores psicológicos, sensibles, expresivos, se realiza de forma selectiva; y en ese proceso de selección entrarían tanto nuestras vivencias positivas o gratificantes de nosotros y nuestros miembros como las negativas o prohibidas, y son éstas las que contarían a la hora de la incorporación de los - diferentes segmentos a la estructura corporal, que presentará mayor coherencia y amplitud, o mayor desestructura y constreñimiento, según la cantidad de vivencias que hayamos tenido de nuestros miembros: tanto de ellos aislados como de sus relaciones entre sí y de sus relaciones con el entorno.

En ese desarrollo sensible son fundamentales las actividades de impresión y de expresión. La impresión, en cuanto a que somos - como una placa sensible y la expresión, en cuanto individuos sociales que somos, capaces de relacionarnos y de comunicarnos.

Nuestra capacidad de sensibilidad iría aprehendiendo, asimilando por medio de nuestros miembros, un entorno limitado y estricto, o un entorno permisivo y amplio, con el consiguiente empobrecimiento en un caso o enriquecimiento en otro para las posibilidades creativas de nuestros miembros. Al mismo tiempo que se produce el proceso de impresión, comenzaría a darse la expresión, estando ésta ya, en cierta forma, mediatizada por la anterior, pues de la amplitud y variedad con que se hayan impreso, asimilado, aprehendido nuestros segmentos, resultarán unas mayores posibilidades de expresión; de esto podría fácilmente deducirse que, de un desarrollo limitado, unidimensional, va a derivarse una expresión empobrecida y que estará rápidamente tipificada y estereotipada.

Finalmente podemos concebir el desarrollo en forma de catexis según esto trataré de establecer un paralelo entre la economía y la creatividad y considerar el concepto de utilidad bajo el punto de vista económico.

Se puede considerar "economía" la utilización amplia y variada de todos los segmentos corporales contra la excesiva utilización de alguno de ellos. Así, nos podríamos dar cuenta como al niño en el desarrollo se le van delimitando las funciones y la capacidad de utilización de diferentes segmentos, hasta llegar a que los brazos sean los que realicen la mayoría de los trabajos, movimientos y acciones, las piernas, algunas menos, y el resto prácticamente será un bloque que, a veces compensa, a veces apoya y a veces estorba. Debemos, igualmente, considerar cómo por la selectividad que producen las vivencias satisfactorias o insatisfactorias y por estar de antemano determinadas las funciones de cada segmento, se van dando sobrecargas, catexis en aquellos miembros que vivimos como más capaces y con mayores posibilidades, y efectivamente estamos consiguiendo así unos resultados; pero, una explotación excesiva de sus posibilidades nos limita, ya que dejaremos a muchos otros miembros en el olvido, y los posibles logros que deberíamos tener con ellos ni siquiera se nos plantean como posibilidades; así, lo que por un lado pudiera parecer una producción y rendimiento satisfactorios, desde el punto de vista de la creatividad, nos aparece como limitado y empobrecido.

Al comparar la creatividad con la economía, tendríamos que en lo anterior se da una economía errónea, tanto de producción como de utilización. La energía, las posibilidades que tienen todos y cada uno de los miembros, se verían mermadas por la sobrecarga excesiva en algunos; con ello se están perdiendo posibilidades, y la utilización de los miembros corporales es defectuosa, al no emplearse y utilizarse todos o al utilizarse unidimensionalmente algunos de ellos.

Esto es posible comprobarlo en personas que realizan catexis sobre ciertos miembros; por ejemplo pianistas, deportistas, que

necesitan la excesiva utilización de determinados miembros: futbolistas, ciclistas, boxeadores, saltadores. Estas personas tienen un rendimiento quizás excesivo y bueno con ese miembros, pero nulo o excasísimo con los restantes, cuando se presentan situaciones en las que se necesita la utilización de estos últimos, comprueban la limitación de sus posibilidades, de su creatividad, de su rendimiento.

La catexis se puede dar tanto en aspectos o factores motores como en psíquicos, representando siempre una limitación y empobrecimiento de las posibilidades totales que tiene el ser humano. En individuos deportistas que han tenido un buen desarrollo de la mayor parte de sus factores biomecánicos, biofísicos y demás, es decir, que son polivalentes, se puede observar un mayor resultado y rendimiento en cualquier actividad que emprendan.

Todo esto nos hace pensar que la catexis necesaria a nivel de una especialización deportiva o de cualquier otro tipo, es semejante a la que precisamente esta sociedad industrializada necesita, creando rigurosos especialistas; pero pensamos que, a nivel educativo para el individuo sería mucho más conveniente un desarrollo amplio de todos sus factores, de todos sus miembros, y de su creatividad corporal, lo cual daría como consecuencia una economía basada en una mayor y más variada utilización de todos los miembros corporales, y, en suma, un mayor rendimiento. Incluso pensamos -- que una persona después de haber alcanzado un desarrollo amplio de todos sus factores y capacidades, podría dedicarse con óptimos resultados a una actividad específica, la especialización que quisiera.

Podemos concluir, pues, que, si la creatividad corporal es -- la consecuencia del grado de estructura corporal, el rendimiento -- es la consecuencia del grado de creatividad.

La creatividad corporal es la consecuencia del grado de objetividad con que se viva la realidad corporal, y no del grado de -- compensación que se realiza de unos miembros a otros, ni de la cate_xis con que sobrecarguemos ciertos miembros, ni del grado de irrea_x

lidad con el que concebíamos ciertas partes de nuestro cuerpo. Así pues, la creatividad corporal sería la suma de las posibilidades reales de nuestro cuerpo; de sus posibilidades biomecánicas y biofísicas, pero muy especialmente de sus posibilidades sensibles.

El niño, en sus comienzos, es una desestructura total a cualquiera de los niveles a los que queramos considerarla; a nivel motor, es incapaz de moverse con soltura, de coger, tirar o presionar con control; es impotente para satisfacerse, para pensar o razonar, para captar sus partes o el entorno, por lo que tiene una vivencia total de desestructura .

Progresivamente, con el desarrollo, el individuo empieza a -- tener vivencias parciales y segmentarias, que podrán ser satisfactorias y positivas o prohibitivas y negativas; estas vivencias son las bases sobre las que comenzará a desarrollarse la sensibilidad segmentaria de los miembros; y éstos serán integrados, aprobados o rechazados según correspondan a los significados de permitidos, positivos, satisfactorios o por el contrario a los de prohibidos, desestructurados y negativos.

A esta sensibilidad segmentaria más tarde se le irá uniendo -- la sensibilidad biomecánica, por el uso, empleo y utilización que de los miembros vaya teniendo el individuo; que, más tarde los irá incorporando a su estructura corporal y por ende a su conciencia; de esto obtendremos como resultado la sensibilidad global de un -- cuerpo, de una entidad y unidad corporal.

La estructura corporal considerándola respecto al entorno está determinada por: la sensibilidad corporal de objetos, la sensibilidad corporal de situaciones vivenciales y la sensibilidad corporal de personas.

La sensibilidad corporal de objetos podemos encontrarla en -- términos de ataque y defensa. Utilizamos a los objetos para descargar nuestra energía, atacar a aquellas personas o realidades -- contra las que somos incapaces de enfrentarnos; así, nos relacionamos con los objetos para aprehender de ellos (formas, colores, dimensiones) o para vol ar en ellos nuestra imaginación o nuestro --

interés, para apropiarnos de ciertas cualidades, o para rechazar en ellos algunos aspectos nuestros; así, nuestra sensibilidad corporal se amplía por medio de la aprehensión e integración de multitud de objetos, de sus formas y dimensiones .

Por otro lado, la sensibilidad corporal de las situaciones vivenciales la podríamos encontrar mediante identificaciones de nuestros miembros y de los factores de nuestra estructura corporal, - con diversas realidades o elementos de esas situaciones vividas; - es, al igual que la sensibilidad de objetos, fundamental para la - estructuración sana y coherente de nuestro yo corporal.

Para finalizar quedaría la consideración de la sensibilidad corporal de las personas que nos rodean; entramos de lleno en el tema del contacto. Tema que provoca actitudes ambivalentes, por la atracción e interés que presenta por un lado, y el rechazo o prohibición, por otro.

El contacto se inicia con la madre, y de ahí surgen vivencias que determinarán la actitud negativa o positiva de ciertos miembros corporales hacia aquel, lo cual termina conformándose con toda la moralidad que sobre el contacto existe; por todo esto, posteriormente, el individuo adulto va a vivir unos miembros como permitidos y satisfactorios para contactar consigo mismo y con otras personas, y otros como prohibidos y rechazados .

Por llevar el contacto ligado una gran carga emotiva y afectiva, ya que en las primeras edades el niño vive la mayor parte de la afectividad en el contacto con el cuerpo materno, con sus brazos, - con su pecho, con su cara, será a través de él como manifieste la afectividad en las relaciones posteriores; entre las personas que se relacionan existen una serie de roces que llevan una gran carga afectiva y, más aún, que permiten que fluya fácilmente la afectividad. Por el contrario existen otras vivencias a nivel corporal - consideradas prohibidas, y que han de reprimirse constantemente: - son todas aquellas que llevan implicados aspectos eróticos y sexuales.

La totalidad del cuerpo del niño, en un principio, es erógena;

pero, con el desarrollo, se va concentrando, en aquellas partes que, por tener una función biológica más determinada, tienen quizás una mayor composición nerviosa, sanguínea, o un tipo especial de tejido, todos los aspectos y vivencias erotizadas y sexualizadas, así como los contactos que lleven estos componentes; así pues, en el individuo adulto están muy concentradas y delimitadas las zonas erógenas, zonas cuyo contacto está proscrito por una rígida moral, marcado por el sello de la sexualidad, con lo que se rechaza, se reprime y se priva el individuo mismo de un intercambio afectivo que se daría fácilmente de este modo.

De aquí la dificultad que existe para explorar tanto nuestro cuerpo como el de otros, tema tratado en las experiencias narradas del grupo de expresión corporal; dificultad para contactar con partes de nuestro cuerpo que no sean las manos. Cuando este problema sea superado, podremos darnos cuenta de cómo no son sólo las manos las que pueden entrar en contacto, sino la cara, el pecho, las piernas, las caderas; pues existen corpúsculos sensitivos táctiles repartidos por todo el organismo.

De esto podemos colegir la gran importancia que tiene el contacto para nuestra estructura corporal, en relación con otras personas, no se desestructure, no se desequilibre y bloquee; en definitiva para que no se vea mermada la creatividad corporal y consiguientemente el rendimiento.

(1) José M^a Cagigal " Deporte, Pedagogía y Humanismo " pg. 30, Ed. Publicaciones del Comité Olímpico Español, Madrid 1966.

(2) Luciano Gonzalez " La sensibilidad corporal " Revista Deporte 2000, nº 78, Julio 1975, Madrid.

CONCLUSIONES

=====

CONCLUSIONES

I.- Generales.-

- La creatividad como realidad conceptual es una cuestión cuya aprehensibilidad solo puede concebirse a partir del análisis de -- un único factor determinante: "la autonomía".

- La creatividad como realidad existencial está determinada por el desarrollo de la autonomía del individuo. Se trata de una relación de causalidad que implica:

(A) % desarrollo de la autonomía -- (C) % existencia de creatividad.

- Metodológicamente el desarrollo de la autonomía (creatividad) depende exclusivamente del grado de libertad que logre poseer (vivir) el alumno.

II.- Específicas.-

- La creatividad corporal es el resultado de "la estructuración sensible del yo corporal" y "la conducta corporal global y generalmente equilibrada" de tal manera que:

- A) Una escasa sensibilidad segmentaria del cuerpo induciría (teóricamente) a una conducta estereotipada (antítesis de conducta creativa).
- B) El grado de estructuración corporal (más o menos) aumentará o disminuirá el grado de creatividad corporal.
- C) La relación sensible positiva con el entorno es causa de determinación de la conducta creativa del individuo en su entorno (grupo, etc.).

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia de mi agradecimiento más sincero, en -
primer lugar a Luciano Gonzalez Sarmiento, director de esta tesina
y pieza fundamental en su elaboración y desarrollo.

También a cada uno de los miembros de un grupo de alumnos del I.N.E.F. y de la E.N.E.F., con quienes he compartido durante dos años la posibilidad de experimentar acerca de tantos puntos que afectan muy profundamente a este trabajo. Finalmente a mi esposa por su ayuda en la labor mecanográfica de este trabajo.

.....

BIBLIOGRAFIA

=====

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT Gordon W. " La personalidad, su configuración y desarrollo " Ed. Herder, Barcelona 1973.
- BALLY Gustav " El juego como expresión de libertad " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1974.
- BEALS R.L. / HOIJER H. " Introducción a la Antropología " Ed. Aguilar, Madrid 1974.
- BEAUDOT Alain " La creatividad en la escuela " Ed. Stvdiva, Madrid 1973.
- BERNFELD Siegfried " El psicoanálisis y la educación antiautoritaria ", Ed. Barral Editores, Barcelona 1973.
- BIGGE M.L. / HUNT M.P. " Bases psicológicas de la educación " Ed. Trillas, México 1972.
- CAGIGAL José M^a " Deporte, Pedagogía y Humanismo " Ed. Publicaciones del Comité Olímpico Español, Madrid 1966.
- EYSENCK H.J. " Estudio científico de la personalidad " Ed. Paidós Buenos Aires 1966.
- FREUD Ana " El yo y los mecanismos de defensa " Ed. Paidós, Buenos Aires 1971.
- FREUD Sigmund " El malestar de la cultura " Ed. Alianza, Madrid , 1970.
- FREUD Sigmund " Esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica " Ed. Alianza, Madrid 1974.
- FREUD Sigmund " Totem y Tabú " Ed. Alianza, Madrid 1970.
- FROMM Erich " Etica y psicoanálisis " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1973.
- FROMM Erich " El corazón del hombre " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1974.
- FROMM Erich " La revolución de la esperanza " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1971.
- FROMM Erich " Psicoanálisis de la sociedad contemporánea " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1974.
- GAGNE Robert " Las condiciones del aprendizaje " Ed. Aguilar, Ma--

drid 1970.

GALINO M^a Angeles " Historia de la Educación (Edades Antigua y Media " Ed. Gredos, Madrid 1970.

GARCIA HOZ Victor " Educación personalizada " Ed. Miñón, Valladolid 1972.

GARCIA HOZ Victor " Principios de Pedagogía sistemática " Ed. Rialp Madrid 1968.

GLOTON R. / CLERO C. " La creatividad en el niño " Ed. Narcea, Madrid 1972.

GONZALEZ SARMIENTO Luciano " Fundamentos para una educación de la expresividad en la Educación Física " Revista Didascalía, Madrid 1975.

GONZALEZ SARMIENTO L. / RODRIGUEZ PIEDRABUENA J.A. " Psicopedagogía para las artes de expresión dinámica. Ensayo educativo y terapéutico de la expresión musical " Fundación JUAN MARCH 1972.

HAMELIN Daniel / DARDELIN Marie Joelle " La libertad de aprender " Ed. Stvdium, Madrid 1973.

ILLICH Ivan " Energía y equidad " Ed. Barral Editores, Barcelona - 1974.

ILLICH Ivan " La convivencialidad " Ed. Barral Editores, Barcelona 1975.

ILLICH Ivan " La sociedad desescolarizada " Ed. Barral Editores, - Barcelona 1974.

JOHANNOT Henri " El individuo y el grupo " Ed. Aguilar, Madrid -- 1964. (2ª edición).

KHOL Herbert R. " Autoritarismo y libertad en la enseñanza " Ed. - Ariel, Barcelona 1974 (2ª edición).

KRECH David/ CRUTCHFIELD R.L./ BALLACHEY E.L. " Psicología social " Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1972.

LANGLADE Alberto/ REY de LANGLADE Nelly " Teoría general de la -- gimnasia " Ed. Stadium, Buenos Aires 1970.

LOVOVICI Serge/ SOULE Michel " El conocimiento del niño a través del psicoanálisis " Ed. Fondo de Cultura Económica ", México 1973.

LOWE Gordon R. " El desarrollo de la personalidad " Ed. Alianza, -

Madrid 1974.

LUNINNG H./ ILLICH Ivan " La escuela y la represión de nuestros -- hijos " Ed. Sociedad de educación de Atenas, Madrid 1974.

MALMBERG Bertil " La lengua y el hombre " Ed. Istmo, Madrid 1974, (5ª edición).

MARCOUSE Herbert " El hombre unidimensional " Ed. Seix Barral, Barcelona 1968.

MARCOUSE Herbert " Eros y civilización " Ed. Seix Barral, Barcelona 1968.

MARTIN-SANTOS Luis " Libertad, temporalidad y transferencia en el psicoanálisis existencial " Ed. Seix Barral, Barcelona 1975.

MAUCO Georges " Educación de la sensibilidad en el niño " Ed. Aguilar, Madrid 1974.

MENDEL Gerard " La descolonización del niño " Ed. Ariel, Barcelona 1974.

MOSSE-BASTIDE Rose-Marie " La autoridad del maestro " Ed. Stvdivm, Madrid 1974.

NEILL A.S. " Summerhill " Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1974.

PAVLOV Ivan " Fisiología y Psicología " Ed. Alianza, Madrid 1974. (3ª edición).

PIAGET Jean " Psicología y Pedagogía " Ed. Ariel, Barcelona 1973 (4ª edición).

POWELL JONES T. " El educador y la creatividad del niño " Ed. Narcea, Madrid 1973.

REBOUL Olivier " ¿ Transformar la sociedad ? ¿ Transformar la educación ? " Ed. Narcea 1972.

REICH Wilhem " Análisis del carácter " Ed. Paidós, Buenos Aires 1974 (4ª edición).

REICH Wilhem / SCHMIDT Vera " Psicoanálisis y educación " Tomos I y II, Ed. Anagrama, Barcelona 1973.

REIMER Everett " La escuela ha muerto " Ed. Barral Editores, Barcelona 1974.

REYNOLDS Lloyd G. " Los tres mundos de la economía : Capitalismo,

- socialismo y países menos desarrollados " Ed. Alianza, Madrid 1975.
- RICHARD M. " Los dominios de la psicología " Tomos I y II, Ed. Istmo, Madrid 1972.
- ROF CARBALLO J. " El hombre a prueba " Ed. Paz Montalvo, Madrid.
- ROMERO PEÑAS J.L. / GONZALEZ-ANLEO J. " Sociología para educadores " Ed. Cincel, Madrid 1974.
- ROUGEOREILLE-LENOIR F. " La creatividad personal " Ed. Sociedad de educación Atenas, Salamanca 1974.
- RUSSELL Bertrand " Autoridad e individuo " Ed. Fondo de Cultura -- Económica, México 1973, (5ª reimpresión)
- SCHRAML Walter J. " Psicología profunda para educadores " Ed. Herder, Barcelona 1974.
- SKINNER B.F. " Ciencia y conducta humana " Ed. Fontanella, Barcelona 1974.
- SKINNER B.F. " Más allá de la libertad y la dignidad " Ed. Fontanella, Barcelona 1973. (2ª edición).
- SUCHODOLSKI Bogdan " Fundamentos de pedagogía socialista " Ed. - Laia, Barcelona 1974.
- SUZUKI D.T. / FROMM Erich " Budismo zen y psicoanálisis " Ed. Fondo de Cultura Económica , México 1974 (3ª reimpresión).
- TORRANCE E. Paul " Orientación del talento creativo " Ed. Troquel Buenos Aires 1969.
- TOURTET Lise " Jugar, soñar, crear " Ed. Sociedad de educación Atenas, Salamanca 1973.
- ULMANN Gisela " Creatividad " Ed. Rialp, Madrid 1972.
- VOGT Willi " La crisis de autoridad en la educación " Ed. Stvdivm, Madrid 1970.
- WINNICOTT D.W. " Realidad y juego " Ed. Granica, Buenos Aires 1972.

A N E X O

CUADRO SINOPTICO DE INTERPRETACION
(Experiencias de grupo, capítulo IV)

En los grupos se pueden apreciar tres grandes fases hasta llegar a una etapa de identidad individual y grupal. Estas fases no son correlativas en el tiempo sino que, se dan de forma intermitente en cada momento, con lo cual un miembro del grupo en una misma sesión puede estar viviendo de forma alternativa las tres fases. Estas son las siguientes:

- I^a Infantil de dependencia.
- II^a Conflicto con la autoridad.
- III^a Conflicto intergrupal.

I	II	III
Etapa determinada por - sentimientos de vacío - interior, de incapacidad e inseguridad en la validez de sus acciones	Cuando la autoridad - no satisface la dependencia del grupo y denuncia la situación infantil en la que éste está sumido, el grupo reacciona contra lo que siente como un ataque de la autoridad, con lo que entra en conflicto con él.	Al sentirse desasistidos de la figura de la autoridad que no les llena su vacío interior, su incapacidad y no da seguridad a la validez de sus acciones, al comprender que están viviendo una autoridad irreal, el grupo busca compensarse en sí mismo, intentando la cohesión en la interrelación de sus miembros que al ser también idealizados son causa así mismo de conflicto.
Para compensarse por el desequilibrio que produce estos sentimientos viven a la autoridad como el único camino de llenar su vacío, de ser capaces y de lograr seguridad en la validez de sus acciones.	II.1 <u>Determinada por conductas:</u>	
I.1 <u>Determinada por conductas:</u>	Agresividad destructiva sobre objetos o hacia sí mismo.	
El grupo no tiene iniciativa y acepta sin más las iniciativas del profesor.	Huida.	
	Falta de puntualidad y de asistencia.	

Estereotipos.	Sobrevaloración e in-	III.1 <u>Determinada</u> - -
Inhibición.	fravaloración de la -	<u>por conductas:</u>
Escasa motilidad corpo-	persona que represen-	Idealización del otro.
ral(incluso en aquellas	ta la autoridad.	Desprecio del otro.
personas que tienen un	Racionalización de la	Agresividad destruc-
desarrollo motor acep-	conducta.	tiva dirigida hacia -
table).	Exhibicionismo.	el grupo o hacia uno
Pasividad.	Inhibición voluntaria	miembro.
I.2 <u>Los síntomas se ma</u>	II.2 <u>Los síntomas se</u>	Agresividad construc-
<u>nifiestan en expresio-</u>	<u>manifiestan en expre</u>	tiva.
<u>nes :</u>	<u>siones :</u>	III.2 <u>Los síntomas se</u>
No rechazan los temas -	Llegan tarde.	<u>manifiestan en expre-</u>
que presenta el monitor	Guardan un espacio li	<u>siones :</u>
Divagan el día que tra	bre entre ellos y el	Búsqueda del otro.
bajan solos.	monitor.	Miedo y vergüenza an-
Grandes dificultades -	Se dedicaban a gol--	te la relación con -
para trabajar con la -	pear y destruir.	otra persona.
voz y con el cuerpo.	Hay una necesidad la-	Imitación de los movi
La mayoría están senta	tente de hacerse no--	mientos de otros.
dos o tendidos.	tar.	Formación de subgru--
Bastante inmóviles.	Tiran objetos contra	pos para moverse jun-
Su manera de hacerse -	el gong y se refugian	tos.
notar era mediante el -	en el juego.	Retorciéndose por los
juego.	Forma una fortaleza y	suelos hasta que ayu-
El cuerpo no se mueve -	mete en ella timbales	dan los demás.
solo sino siempre en -	para llamar a los de-	Golpeaban y destruían
relación con algún obje	mas.	y juntos con las ma--
to, la espalda o el -	Movimientos amplios y	nos sobre los hombros
suelo.	continuados, saltos, -	vagaban de un lado pa
Movimientos infantiles	carreras, exhuberan-	ra otro.
para encubrir la parte	cia en todo lo que ha	Levantaban de la iner--
adulta(regresión).	cen, emitiendo al -	cia a los inertes y -
Uno solo se mueve cuan	tiempo sonidos brus-	comenzaban a destruir
do le empujaban.	cos.	de nuevo.

Movimientos obsesivos y repetitivos.	Trabajo amplio, giros saltos, actividad continua de todos.	Movimientos de todos pero al entrar en contacto paralización total.
Utilización de movimientos tópicos, tocar el rostro de una chica para expresar amor o ternura, pasear cogidos de la mano, rechazar a una persona con empujones.	Movimientos cerrados hacia dentro, intento de crear una coraza. Trabajo con los ojos cerrados.	Varias chicas destruyen una fortaleza creada por un miembro. Necesita la estimulación de los demás para moverse.
Quietud e inactividad total.	Ataques (gritos) a los que se dedican a ayudar a los demás.	Movimientos histéricos y actitudes masoquistas(depresivas).
Inactividad de algunos miembros corporales.	Movimientos histéricos y actitudes masoquistas(depresivas).	Movimientos de todo el grupo deambulando de un lado para otro.
Movimientos pobres, escasos, pequeños.	II.3 <u>Verbalización</u> :	Agrupaciones de todos para cobijarse.
Bloqueo de todo el cuerpo y máxima rigidez de algunos miembros, movimientos torpes.	Se emplea el lenguaje figurado.	Inhibición a la hora de contactar entre los componentes del grupo.
Periodos de tiempo de una falta total de movimientos.		Escasa relación de unos miembros determinados con otros.
I.3 <u>Verbalización</u> :		Caída en el anonimato grupal mediante amontonamientos.
Normalmente cuando se verbalizaban las actuaciones expresivas se hacía en forma de racionalización de la conducta.		III.3 <u>Verbalización</u> : Utilización de un lenguaje claro y conciso normalmente utilizado en forma de agresión al otro.

Una vez superadas (concienciadas) estas fases, comienza el - grupo un desarrollo coherente a partir de una actitud mas abierta y mas adulta.

FE DE ERRATAS

<u>DONDE DICE</u>	<u>PAGINA</u>	<u>LINEA</u>	<u>DEBE DECIR</u>
"inicitativa"	15	3	"iniciativa"
razonables	16	9	favorables
de los	16	10	de lo
un investigación	17	7	una investigación
ontenidos	18	4	contenidos
tante	23	22	trante
sdulto	29	8	adulto
matrimonio	36	17	matrimonio
principio	37	26	principio
condicones	41	7	condiciones
dodnde	45	16	donde
en elos	54	5	en los
lo alumnos	55	9	los alumnos
inte	66	9	interés
educatvos	73	12	educativos
igualmente	73	28	igualmente
crecencias	83	10	creencias
caracterisitcas	83	26	características
tendientes	89	8	tendentes
proceso enclaustración	98	28	proceso de enclaustrac.
todo esto	102	1	todo hecho
forma nueva	99	6	forma y mueva
bicones	112	27	biciones
bagaje	117	12	bagage
exterioriorizar	118	7	exteriorizar
desconocidad	118	22	desconocida
consituido	122	15	constituido
preocupadas	129	6	preocupados
perticularidad	130	5	particularidad
rebartirle	130	10	rebatirle
anitguos	130	29	antiguos

piedras	132	34	piedras
contemporánea	134	31	contemporánea
comportamiento	136	25	comportamiento
monito	137	20	monitor
preponderante	138	4	preponderante
superior	138	11-12	superyo
primarios	144	5	primarios
influ	146	6	influjo
alrededor	151	19	alrededor
estre	153	29	este
vivido	154	3	vivido
cavidad	154	7	cavidad
sobre	154	18	sobre
agredirlos	155	13	agredirlos
bastante	155	25	bastante
consiguo	156	8	consiguo
iglesia	158	6	iglesia
llevar	158	31	llevar
que definen	161	33	que definen
saltar o reptar	162	21	saltar o reptar
golpes	164	19	golpes
anteriormente	170	24	anteriormente
lateralmente	173	21	lateralmente
recordar	173	26	recordar
segmentos	170	18	segmentos
decir	171	18	decir
por unas	176	25	por unas
estructuración	177	5	estructuración
bancos	177	15	bancos
reaccionar	177	33	reaccionar
resultado	178	3	resultado
intimamente	184	22	intimamente
sistema	184	28	sistema
arritmia	185	8	arritmia

aprehen ión	186	15	aprehención
ga os	188	3	ganos
permisi idad	188	31	permisividad
permisi imposición	188	32	permisividad o imposi.
aprenhención	187	1	aprehención
ese	193	3	esos
segmentarios	194	12	segmentarios
vol ar	194	34	volcar
concentrando	196	1	concentrando

La pagina 188 corresponde a la 187 y viceversa

Nota.- La procedencia de las citas del capitulo IV Posibilidades de desarrollo de la creatividad corporal a un nivel expresivo en - la Educación fisica no estan expuestas a pie de página sino al final del capitulo.

